ISSN: 2309-2769

Volumi 1 Nr. 1 2013

REVISTA SHQIPTARE E STUDIMEVE ARSIMORE

cde

QËLLIMET E REVISTËS

Revista Shqiptare e Studimeve Arsimore (AJES) është ndërkombëtare e përqendruar në problemet e arsimit shqiptar. Ajo ka për qëllim të paraqesë studime e hulumtime me argumente psikologjikë e filozofikë, sinteza kritike mbi çështje të diskutueshme dhe paraqitje teorike të problematikave në fushën e edukimit në Shqipëri, Kosovë, Maqedoni dhe në trevat e tjera shqipfolëse. Revista është me interes për studiues, hulumtues, profesorë, politikëbërës dhe praktikues të profesionit në disiplinat bazë të arsimit, politikës arsimore, studimeve krahasuese, sikurse edhe për studime nga albanologjia.

BORDI BOTUES

Kryeredaktor	**Bardhyl Musai**
Redaksia	**Drita Kruja, Xhevat Lloshi, Tomorr Plangarica, Edmond Rapti**
Redaktorë të asociuar	**Shqipe Haxhihyseni, Elvisa Sokoli**

BORDI BOTUES SHQIPTAR

Ilir Bozgo (Universiteti i Gjirokastrës), **Eva Çipi** (Universiteti i Vlora), **Gëzim Dibra** (Universiteti i Shkodrës), **Leticia Papa Gusho** (Universiteti i Tiranës), **Ali Jashari** (Universiteti i Korçës), **Ema Kristo** (Universiteti i Elbasanit), **Ardian Marashi** (Qendra e Studimeve Albanologjike, Tiranë**) Kseanela Sotirofski** (Universietti i Durrësit), **Gerda Sula** (Universiteti i Tiranës), **Eda Vula** (Universiteti i Prishtinës), **Brikena Xhaferi** (Universiteti i Europës Juglindore, Tetovë).

BORDI BOTUES NDËRKOMBËTAR

Willy Aastrup, (Aarhus University, Denmark), **Ahmed Bugri** (Nehemia Gateway University, Pogradec, Albania), **Entela Dimech** (University of Malta), **Claudia S. Dybdahl** (University of Alaska, Anchorage, USA), **Vicky Gunn** (University of Glasgow, UK), **Catherine Owen** (University of Durham, UK), **Gerhart Rott** (Bergische Universitaet Wuppertal, Germany), **Pasi Sahlberg** (Center for International Mobility and Cooperation, Helsinki, Finland), **Ronal Sultana** (European-Mediterranean Center for Educational Research, University of Malta), **Emine Sadiku-Teichmann** (Bundessprachenamt Selten gelehrte Sprachen-Albanisch, Köln, Germany), **Mimoza Tulina** (Boreal College, Toronto, Canada), **James Wile** (Mandaka Teachers College, Moshi-Tanzania), **Pavel Zgaga** (Center for Education Policy Studies, University of Ljubljana, Slovenia).

RECENSUES DHE REDAKTORE GJUHËSORE

Majlinda Nishku (Anglisht), **Albana Ndoja** (Shqip)

Adresa: Shkolla e Lartë e Edukimit, 9SHLE), Rruga Jordan Misja, Blloku i pallateve Gener 2, Tiranë. Tel 044500010/11/12;
Email:<ajes.editorialboard@gmail.com>

Revista Shqiptare e Studimeve Arsimore

Volumi 1 Numër 1 2013

Kjo Revistë është regjistruar në ISSN International Centre,
45 rue de Turbigo, 75003 Paris, FRANCE
Web site: www.issn.org

ISSN 2309-2769
Key title: Albanian journal of education studies
Abbreviated key title: Alban. j. educ. stud.

© Institucioni Universitar: Shkolla e Lartë e Edukimit & Qendra për Arsim Demokratik, Tiranë, 2013

AJES Journal

Qëllimi dhe objekti

Revista Shqiptare e Studimeve Arsimore është një revistë e hapur dhe me bord editorial. Ajo boton studime teorike dhe empirike nga disiplina të ndryshme, që lidhen me formimin e mësuesve, në mënyrë të veçantë Shkencat e Edukimit. Konteksti shqiptar është objekti i saj kryesor, por i lidhur ngushtë me çështje të globalizimit, në mënyrë të veçantë me dimensionin europian në edukim. Në një vit botohen dy numra.

Diçka për botuesin

Qendra për Arsim Demokratik, e themeluar në vitin 2001 (www.cde.edu.al), dhe Shkolla e Lartë e Edukimit, e themeluar në vitin 2009 (http://shle.cde.edu.al), janë të përkushtuara në formimin e mësuesve, përgatitjes fillestare dhe në shërbim. CDE ka një rol udhëheqës në Shqipëri, me kontribute në Kosovë dhe Maqedoni.

CDE me programe të shumtë master, kurse çertifikuese dhe veprimtari të tjera për zhvillim profesional të tillë si: konferenca, seminare, forume etj. ka zënë një vend kryesor në bashkëpunimin me institucionet e arsimit të lartë, organizmat profesionale në mësimdhënie, lidership arsimor, politikë arsimore dhe hulumtim.

Botimi është një nga veprimtaritë më të konsoliduara të Qendrës për Arsim Demokratik, që mbështet zhvillimin profesional. Deri më tani janë botuar libra dhe materiale të shumta në gjuhën shqipe, mjaft prej tyre të përkthyera nga gjuha angleze.

CDE dhe SHLE kanë vendosur kontakte të shumta në rajon dhe me palët e interesuara në vendet e BE-së e në mbarë botën.

Aims & Scope

The *AJES Journal* is an open-access, peer-reviewed journal which aims to publish original empirical and theoretical studies from a wide variety of disciplines related to Teacher Education and in particular Educational Sciences. Its main focus is the Albanian context, in close connection with globalization issues, especially the European dimension in education. The journal comes out twice a year.

About the Publisher

The Center for Democratic Education (CDE), established in 2001 (www.cde.edu.al) and the Graduate School of Education (GSE), established in 2009 (http://shle.cde.edu.al) are dedicated to pre- and in-service Teacher Education. CDE plays a leading role in Albania and makes its contribution to education in Kosovo and Macedonia. With the variety of Master Degree and teacher certification courses it offers and the professional development activities it organizes, including conferences, workshops, forums etc., the CDE has earned a key place in the collaborative network of higher education institutions and professional bodies in areas such as teaching, educational leadership, education policy and research.

Publications in support of professional development area consolidated aspect of CDE's activity. To date, numerous books and other publications have appeared in Albanian, many of them translated from the English language.

Both CDE and GSE have established a number of contacts in the region, as well as with interested partners in the EU and throughout the world.

PËRMBAJTJA

Bardhyl MUSAI 6
Editorial

Emine SADIKU-TEICHMANN & Gladiola POPA..... 9
Gramatika e shqipes si gjuhë e huaj

Osman BULESHKAJ..... 25
Ndërtimi i kapaciteteve për lidershipin shkollor në Kosovën e pasluftës

Brikena XHAFERI..... 49
Vlerësimi në arsimin e lartë-studim i ndërmarrë në UEJL

Gerda SULA..... 62
Edukimi për të gjithë ndaj edukimit për çdo individ - rast studimor

Eda VULA & Teuta DANUZA..... 76
Perceptimi i drejtuesve të shkollave në Kosovë për përfshirjen e prindërve në qeverisjen e shkollës

Albana BUSHATI 94
Metoda për vlerësimin e produktivitetit të mësuesve

Konferenca dhe seminare..... 120

EDITORIAL

Për shumë vite, në diskutime me kolegët e mi, profesorë, mësues, drejtues të shkollave dhe politikëbërës, në mënyrë të vazhdueshme më kanë bërë një pyetje: Pse nuk merr përsipër botimin e një reviste arsimore? Ndërsa përpiqesha të ndërroja temën e diskutimit ata vazhdimisht këmbëngulnin dhe më kujtonin një përvojë të suksesshme nga vitet e shkuara, rreth 12-15 vjet më pare, kur botoja revistën Mprehtësi, produkt i projektit *Të Lexuarit dhe të Shkruarit për Zhvillimin e të Menduarit Kritik*. Ko revistë është mirëpritur në ato kohë nga pedagogët e fakulteteve të mësuesisë ose edukimit, pokitikëbërës dhe mësues. Artikujt e botuar ishin të një cilësie të mirë, trajtonin tema të ndryshme dhe interesante arsimore, po ashtu edhe cilësia e botimit dhe e shtypit ishte mjaft e lartë, shumë pranë standardeve ndërkombëtare. U botuan dhjetë numra dhe më pas kjo revistë u ndërpre për shumë arsye, por më kryesorja, sipas meje, ishte shterrimi i burimeve financiare.

Gjatë gjithë këtyre viteve, Qendra për Arsim Demokratik ka grumbulluar një përvojë të pasur në cilësinë e botimeve dhe jemi të vetmit në rajon që kemi një komplet të tillë të botimeve për zhvillim profesional në fushën e arsimit, që përdoren gjerësisht nga mësuesit, studentët, pedagogët, drejtuesit e shkollave, studiuesit dhe politikëbërësit. Me më shumë se dyzet tituj deri tani (tituj të tjerë kemi në plan për botim në të ardhmen), kemi të drejtë të jemi krenarë. Sistemi ynë arsimor, ashtu si çdo sistem tjetër kudo në botë, ka nevojë për botime të tilla dhe ne po bëjmë atë që mundim për të përmbushur nevojat.

Tërë kjo punë ka përgatitur terrenin që t'u jap përgjigje pozitive kolegëve dhe bashkëpunëtorëve të mi në lidhje me nevojën e një reviste të tillë. Tani me të vërtetë erdhi koha e duhur për botimin e kësaj reviste. Pas një punë më shumë se gjashtëmujore, me përkushtim dhe përgjegjësi, ne paraqesim numrin e parë të Revistës Shqiptare të Studimeve Arsimore (*Albanian Journal of Educational Studies*).

Revista ka si qëllim të trajtojë çështje të ndryshme arsimore që kanë të bëjnë me përgatitje fillestare të mësuesve dhe pas gjatë punës, në shërbim, në kontekstin shqiptar të lidhur ngushtë dhe me atë europian e global. Sistemi ynë arsimor po pëson transformim të shpjetë si rezultat i demokratizimit të të gjithë shoqërisë dhe i zhvillimit të shpejtë të teknologjisë. Shpresojmë se kjo revistë do të shërbejë si forum profesional për të gjithë hulumtuesit, studiuesit, politikëbërësit dhe të gjitha ata që ushtrojnë profesionin, në Shqipëri dhe gjetkë. Si kryeredaktor i revistës, dëshiroj të falënderoj të gjithë kolegët e mi që të ishin anëtarë të bordit shqiaatr apo ndërkombëtar të revistës, të ci;lët e pranuan me kënaqësi ftesën dhe se janë të përkushtuar të kontribuojnë për të. Kjo është garanci për suksesin tonë të ardhshëm dhe u shpreh mirënjohjen time të gjithëve.

Të gjashtë artikujt e botuar në këtë numër janë shkruar nga tetë autorë nga Shqipëria,

Kosova, Maqedonia dhe Gjermania.

Artikulli i parë, *Gramatika e shqipes si gjuhë e huaj-koncepte, përshkrime, analiza,* ka për autorë Emine TEICHMANN, në Bundessprachenamt, Selten gelehrte Sprachen, Gjermani & dhe Gladiola POPA, studente doktorale në Universitetin of Elbasanit. Punimi ka për objekt një nga çështjet qendrore të studimeve e kërkimeve në fushën e mësimit të gjuhës së huaj. Në rrethin e problemeve ende të diskutueshme të saj, në plan kombëtar dhe ndërkombëtar, është dhe roli e vendi i gramatikës në procesin e mësimit të gjuhës së huaj. Gramatika në mësimin e gjuhës së huaj nuk është qëllim, por mjet për të arritur qëllimin. Punimi i kushtohet konceptit dhe rolit të gramatikës, si komponent i pazëvendësueshëm në procesin e mësimit të gjuhës së huaj.

Artikulli i dytë, *Ndërtimi i kapaciteteve për lidershipin shkollor në Kosovën e pasluftës,* është shkruar nga Osman BULESHKAJ, student doktorant në Universitetin e Calgary, Kanada, dhe punon në Prishtinë. Ky studim është kryer duke përdorur një model të studimit cilësor të një rasti, ka shqyrtuar perceptimet e pjesëmarrësve për masën deri ku kualifikimet e nevojshme, procesi i miratuar i përzgjedhjes dhe mundësitë e zhvillimit profesional të ndjekur nga drejtuesit e shkollave, kontribuojnë në praktikën e udhëheqjes së efektshme në Kosovën e pasluftës. Perceptimet e drejtuesve kryesorë të Ministrisë së Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë, drejtuesve rajonalë të arsimit, drejtuesve komunalë të arsimit dhe drejtorëve të shkollave shërbyen si bazë e diskutimeve mbi praktikat aktuale në Kosovë.

Autorja tjetër është Brikena XHAFERI, në Fakultetin of Gjuhëve, Kulturave dhe Komunikimeve në UEJL Tetovë, me artikullin *Vlerësimi në arsimin e lartë-studim i ndërmarrë në UEJL*. Artikulli trajton çështjen e vlerësimit në arsimin e lartë në Tetovë, si pjesë integrale e mësimdhënies dhe përfshin metoda të ndryshme për të mbledhur informacione në lidhje me aftësinë e nxënësve, njohuritë dhe të kuptuarit. Studimi hulumton qëndrimet e pedagogëve dhe të studentëve ndaj vlerësimit të vazhdueshëm. Rezultatet e hulumtimit tregojnë se grupet e pjesëmarrësve, kanë qëndrime pozitive ndaj vlerësimit të vazhdueshëm.

Artikulli i katërt, *Edukimi për të gjithë ndaj edukimit për* çdo *individ-rast studimor* shkruar nga Gerda SULA studente doktorante në Universitetin e Gjenevës dhe pedagoge në Fakultetin e Shkencave Sociale të Universitetit të Tiranës."Programi "Edukimi për Drejtësinë Sociale" hartuar nga Organizata Ndërkombëtare Hap pas Hapi ka sjellë efekte pozitive në vendet që e kanë përdorur atë. Ky studim tenton të analizojë, nëse ndërhyrja e realizuar sjell ndryshime në besimet dhe qëndrimet e mësuesve kundrejt fëmijëve.

Dy autore nga Kosova, Eda VULA dhe Teuta DANUZA, nga Fakulteti i Fdukimit i Universitetit të Prishtinës, kanë paraqitur studimin *Perceptimi i drejtorëve të shkollave të Kosovës lidhur me përfshirjen e prindërve në qeverisjen e shkollës.*Sondazhi i drejtorëve të shkollave në vendet e Evropës Juglindore 2008 (EJL) e ka dokumentuar nevojën për

përmirësimin e faktorëve, që ndikojnë në komunikimin me prindërit dhe mundësinë e pjesëmarrjes së prindërve në proceset vendimmarrëse.

Metoda për vlerësimin e produktivitetit të mësuesve **ë**sht**ë** artikulli i fundit nga Albana Bushati, drejtore e gjimnazit "28 Nëntori", Shkod**ë**r. Studimi analizon metodat e vlerësimit të efektivitetit të mësuesit dhe performancës së tij në shkollat e mesme të qytetit të Shkodrës. Institucioni i vlerësimit të mësuesve është një hap thelbësor për të përmirësuar efektivitetin e procesit të mësimdhënies dhe të nxënies, si dhe për ngritjen e standardeve arsimore.

Bardhyl MUSAI
Kryeredaktor

Gramatika e shqipes si gjuhë e huaj

Koncepte, përshkrime, analiza

Emine SADIKU-TEICHMANN
Prof. Dr, Institucioni shtetëror gjuhësor Bundessprachenamt, Selten gelehrte Sprachen (Albanisch), Hürth, Germany & Universiteti i Elbasanit

Gladiola POPA
Studente doktorante, Universiteti i Elbasanit

ABSTRAKT

Punimi ka për objekt një nga çështjet qendrore të studimeve e kërkimeve në fushën e mësimit të gjuhës së huaj. Kjo disiplinë paraqitet sot me kufij, çështje e problematikë të përcaktuar. Në rrethin e problemeve ende të diskutueshme të saj, në plan kombëtar dhe ndërkombëtar, është dhe **roli e vendi i gramatikës në procesin e mësimit të gjuhës së huaj.** Që nga koha e marshimit triumfues të pragmatikës në linguistikë është vënë re një lloj nënvlerësimi, ose një lloj shmangie e minimizim i gramatikës në literaturën e në procesin e mësimit të gjuhës së huaj. Gramatikës, në kuptimin e sistemit, e rregullave morfosintaksore, i kundërvihet teoria mbi përdorimin e gjuhës, mbi formimin e kompetencave folëse të nxënësve në stile të ndryshme, duke e nënrenditur deri në injorim sistemin. Ballafaqimi i këtyre dy fronteve ka zgjatur dhjetra vjet. Sot, duket, se është arritur një ekuilibër: Gramatika në mësimin e gjuhës së huaj nuk është qëllim, por mjet për të arritur qëllimin. Punimi i kushtohet konceptit dhe rolit të gramatikës, si komponent i pazëvendësueshëm në procesin e mësimit të gjuhës së huaj. Dhjetë vjet pas vdekjes së njërit prej autorëve më të suksesshëm në fushën e gramatikës së gjuhës së huaj, H. Kleineidam, kolegët e tij organizuan një konferencë përkujtimore. Materialet, që u referuan, u botuan në librin tejet interesant, me titullin jashtëzakonisht domethënës (që mund të ishte dhe titull i punimit tonë): **Grammatica vivat!** (Rroftë gramatika!)

(Barrera-Vidal,A./ Raupach, M./ Zögfen, E. (Hrsg): *Grammatica vivat*, Gunter Narr Verlag Tübingen,1992)

Fjalë kyç: gramatikë; linguistikë; didaktikë; gramatikë e gjuhës së huaj; pragmatikë; gramatikë e pjesëve të ligjëratës dhe e fjalisë; gramatikë komunikative; gramatikë e tekstit

Hyrje

Interesat e të huajve për të mësuar shqip vijnë duke u rritur. Dhe do të rriten gjithnjë e më shumë në kuadrin e intensifikimit të kontaktev ekonomike dhe kulturore. Kontakte dhe interesa të tilla sjellin me vete domosodshmërinë e mësimit të gjuhës shqipe. Kjo domosdoshmëri i ngarkon gjuhësisë një detyrë të veçantë: mbështetjen teorikomateriale të mësimit të gjuhës. Shqipja si gjuhë e huaj po shfaqet gjithnjë e më mirë si një fushë, si një disiplinë e re e gjuhësisë sonë. Ta zbulosh gjuhën amtare si një gjuhë të huaj është disi ndryshe nga vrojtimi i saj brenda truallit ku ajo gjëllin e funksionon. Prandaj dhe letërsia gjuhësore e kësaj fushe ka veçoritë e veta specifike. Konceptimi dhe përshkrimi i gjuhës amtare si gjuhë e huaj është një veprimtari shumëaspektëshe. Në realizimin e këtij procesi ndihmojnë shumë mjete njëherazi: gramatikat didaktike, fjalorët, blloqe tekstesh, informacioni stilistik, frazeologjik, të dhëna fonetike, trajtime psikologjike, gjuhësi e jashtme etj. Të gjitha këto mjete, ose një pjesë e tyre, përfshihen së bashku në metodat e mësimit të gjuhës së huaj.

Objekt i punimit tonë do të jetë vetëm një aspekt i kësaj dukurie kaq të gjerë teorikopraktike, siç është mësimi i gjuhës së huaj. Objekti ynë është vetëm gramatika dhe roli i saj në këtë proces. Funksioni i gramatikës, si dhe i mjeteve të tjera ndihmëse në mësimin e gjuhëve të huaja, është të ofrojë material të tillë, receptimi i të cilit të mundësojë një mësim të suksesshëm dhe human.

Roli i gramatikës në mësimin e gjuhës së huaj

Prej kohësh vazhdon diskutimi mbi rolin e gramatikës në mësimin e gjuhës së huaj. Në këta dhjetëvjeçarët e fundit është vënë re tendenca (herë më e fortë, herë më e dobët) për ta përjashtuar gramatikën nga procesi i mësimit të gjuhës së huaj, ose për ta minimizuar rolin e saj. Kjo prirje lidhet me disa faktorë. Po përmendim njërin prej tyre që për mendimin tonë është më i rëndësishmi. Është fjala për drejtimin pragmatiko-komunikativ në gjuhësi. Në vitet 70 të shekullit të kaluar gjuhësia pragmatike dhe teoria mbi analizën e tekstit hynë triumfalisht në mendimin gjuhësor duke zhvendosur ndjeshëm strukturalizmin dhe gramatikën gjenerative. Në frymën e kësaj rryme-kthesë u konceptuan dhe u hartuan (dhe hartohen) libra mësimi të gjuhës së huaj, ku gramatika vendosej diku, nga fundi i kapitujve tematikë, si një lloj shtojce, e reduktuar, e hartuar me stil telegrafik. Mund të përmendeshin këtu shumë libra për mësimin e gjuhës gjermane, franceze, angleze (Shih dhe: Barrera-Vidal,A./ Raupach, M./ Zögfen, E., f. 11).

Por praktika, përvoja didaktike, hulumtimet, eksperimentimet e ndryshme të kërkuesve në këtë fushë kanë treguar e tregojnë se prirja për ta reduktuar e përjashtuar gramatikën nga procesi i mësimit të gjuhës së huaj ka mbetur e pasuksesshme. Përkundrazi prezantimi, shpjegimi i rregullave gramatikore sjell ndërgjegjësimin e interesentëve për rolin e pazëvendësueshëm të kësaj zone qendrore të gjuhës siç është gramatika. Gramatika u takon instrumenteve metodike kardinale në mësimin e gjuhës së huaj.

1.2 Ç'është gramatika e gjuhës së huaj

Koncepti *gramatikë e gjuhës së huaj* do të precizohet duke e ballafaquar atë me konceptin e përgjithshëm *gramatikë* dhe me konceptet e veçanta *gramatikë shkencore, gramatikë didaktike, gramatikë shkollore, gramatikë përdorimore.* Do të përpiqemi të vendosim njëfarë kufiri midis këtyre disiplinave fqinje. Dihet që termi *gramatikë* është një fjalë polisemike (shih: Besse, H./Porquier, 1984, chap. I).

Nga kuptimet e shumta të termit do të veçonim dy, që janë ndër më kryesoret dhe që e përmbajnë esencën e dukurisë. Këto dy kuptime mund të formulohen kështu:

1. Gramatika është sistemi i rregullave të një gjuhe të dhënë, rregulla të cilat janë në dispozicion të anëtarëve të një bashkësie gjuhësore si premisë për të realizuar komunikimin.
2. Gramatika është përshkrimi eksplicit i rregullsive të një gjuhe të dhënë. (shih dhe: Kleineidam, H., 1996, f. 9)

Në përcaktimin e parë *gramatika* konceptohet si një kompetencë instinktive që lind krejt natyrshëm me folësin vetë dhe është pjesë përbërëse e kompetencës komunikative të tij. Një konceptim i tillë i gramatikës vlen, në një farë mënyre, edhe për gramatikën e gjuhës së huaj. Veç këtu bëhet fjalë për kompetencën gramatikore që formon nxënësi/interesenti gjatë procesit të mësimit të gjuhës së huaj.

Përcaktimi i dytë e paraqet gramatikën si një spektër të gjerë thëniesh mbi rregullsitë dhe mundësitë e një gjuhe të dhënë. Këto thënie mund të jenë formulime intuitive metagjuhësore personash jo specialistë ose përmbledhje rregullash për përdorimin korrekt të gjuhës, formuluar nga specialistë, gjuhëtarë shkollash e rrymash të ndryshme.

Përcaktimi i dytë sqaron gjithashtu aspekte të gramatikës së gjuhës së huaj. Edhe këtu bëhen përshkrime të rregullsive morfosintaksore në formën e thënieve të shkruara. Vështruar në këtë aspekt koncepti *gramatikë e gjuhës së huaj* i përgjigjet edhe kuptimit të dytë të termit *gramatikë*. *Gramatika e gjuhës së huaj*, që e mbështet

përshkrimin gjuhësor në paraqitjen sistematike të dukurive, ka ngjashmëri dhe afëri me gramatikën, në kuptimin e përgjithshëm, neutral të termit. Por *gramatika e gjuhës së huaj* dallon nga gramatika në fjalë nga destinimi i saj si përçuese e rregullave tek të interesuarit në kushte dhe rrethana të caktuara. Ndërsa një *gramatikë*, në kuptimin e përgjithshëm, duhet t'u përmbahet rregullave të paraqitjes shkencore, si: paraqitje e plotë, adekuate, pa kundërthënie, e argumentuar etj., *gramatika e gjuhës së huaj* ia nënshtron këto rregullsi rrethanave të procesit mësimor, kushteve socio-psikologjike të auditorit.

Gramatika e gjuhës së huaj dallon nga *gramatika shkencore* në disa aspekte, dy nga më të rëndësishmit janë: *gramatika shkencore* synon të paraqesë stadin e njohurive pa ndonjë qëllim praktik përdorimi, pa ndonjë synim që t'i shërbejë mësuesit dhe nxënësit në rastin e mësimit të gjuhës së huaj. Në këtë aspekt *gramatika e gjuhës së huaj* është një *gramatikë përdorimore*. Ajo ndjek qëllime praktike.

Gramatika shkencore është objekt diskutimi e komunikimi midis gjuhëtarëve, ndërsa *gramatika e gjuhës së huaj* është objekt komunikimi midis gjuhëtarëve dhe interesentëve (shih dhe: Heringer, H.J./Keller-Bauer, F., 1984, f. 68).

Gramatika e gjuhës së huaj ngjan dhe dallon dhe nga *gramatika didaktike.* Kjo e fundit merret me përshkrime gjuhësore që lidhen me procesin e dhënies dhe të marrjes së mësimit. „Me një objekt të tillë ajo nuk e jep të qartë raportin që ekziston midis saj dhe gjuhësisë."
(Kleineidam, H., 1986, f. 11)

Ndërsa *gramatika e gjuhës së huaj* ka dhe i tregon qartë lidhjet me gjuhësinë.

Me konceptin e ri të *gramatikës didaktike* evitohen konotacionet negative që i atribuohen *gramatikës shkollore*, si thjeshtësia, reduktimi i gjërave, por kufijtë e saj mbeten gjithsesi të vagëlluar, të mjegullt. *Gramatika e gjuhës së huaj* nuk mund të barazohet me atë *didaktike,* edhe pse kanë pjesë të përbashkëta. Duke analizuar *gramatikën didaktike* Zimmerman flet për forma të ndryshme të saj. Ai dallon gramatikat e përfshira në librat e mësimit të gjuhës së huaj nga ato të pavarura, si libra më vete. Dallon gjithashtu *gramatikën e mësuesit* nga *gramatika e nxënësit* (shih: Zimmerman, G., 1979, f. 96).

Ne kemi preferuar termin *gramatikë e gjuhës së huaj,* në unison me Kleineidam, për ta dalluar atë nga gramatikat e tjera me të cilat ajo ka ngjashmëri dhe aspekte të përbashkëta. Ajo ngjet dhe me *gramatikën shkollore*. Por dallon prej saj sepse:

Gramatika shkollore shërben dhe për mësimin e gjuhës së huaj, dhe për mësimin e gjuhës amtare. Ndërsa *gramatika e gjuhës së huaj* destinohet për mësimin e gjuhës së huaj

Gramatika e gjuhës së huaj nuk i përmban konotacionet negative që lidhen shpesh me *gramatikën shkollore.*

Gramatika në fjalë dallon dhe nga librat/metodat e mësimit të gjuhës së huaj. Metodat mësimore synojnë organizimin e mësimit në mënyrë progresive, nga dukuritë më të thjeshta në ato më të ndërlikuara. Ndërsa gramatika përkatëse e shoqëron mësimin pa ndjekur kurrfarë linje progresive. Si material i pakushtëzuar në pikëpamje të progresionit mësimor kjo gramatikë ka më pak pretendime didaktike se tekstet/metodat e mësimit të gjuhës së huaj. Në këtë këndvështrim është më e orientuar drejt kritereve klasifikuese, drejt proceseve përshkruese linguistike.

Përmbledhtazi mund të thuhet se gramatika e gjuhës së huaj është një rezultante përdorimore e linguistikës. Përdorimi implikon mbajtjen parasysh të një sërë aspektesh didaktike që kanë rëndësi praktike dhe nuk janë më pak të rëndësishme se informacioni linguistik.

2. Gramatika e gjuhës së huaj midis linguistikës dhe didaktikës

Në ditët e sotme është kapërcyer pikëpamja se teoria më e mirë gjuhësore është dhe teoria më e mirë në didaktikë. Që nga koha e receptimit të gramatikës transformative (fundi i viteve 60 dhe fillimi i viteve 70 të shekullit të kaluar), receptim që solli zhgënjim në rrethet shkencore- kërkimore të displinave didaktike, ka mbetur një lloj skepticizmi në pranimin pa kriter të çdo teorie gjuhësore në sektorin e mësimit të gjuhës së huaj. Midis qëllimeve studimore në fushën e linguistikës dhe didaktikës së gjuhëve të huaja nuk ka kongruencë.

Gramatikat me karakter didaktik lidhen e ndërvaren dhe nga kompleksi i faktorëve që ndikojnë procesin mësimor të gjuhëve të huaja. Edhe pse është tepër e vështirë të përcaktohen të gjithë këta faktorë, përsëri roli i tyre është ekzistent.

Ndryshimi midis një gramatike linguistike dhe një gramatike të gjuhës së huaj mund të paraqitet dhe si një dallim opozicional: *gramatikë problemesh* vs. *gramatikë rezultatesh.*[1]

1. *Ky konceptim është huazuar nga Helbig. Helbig, G.: Zum Verhältnis von Grammatik und Fremdsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache 9, 1982, H. 1, f. 10 – 1*8

Përshkrimet gjuhësore, qofshin probleme të veçanta, qofshin paraqitje të përgjithshme kanë karakter problemor. Ato synojnë të arsyetojnë e të argumentojnë rezultatet e një hulumtimi, rrugët dhe metodat e ndjekura, referojnë në literatura të ndryshme, replikojnë me autorë e teori. Ndërsa *gramatika e gjuhës së huaj* konstaton vetëm përfundimet, rezulatet e gramatikës linguistike, i përdor këto arritje pa synuar hulumtimin e mëtejshëm të tyre.[2]

3. Mbi tipologjinë e gramatikës së gjuhës së huaj

Tipat e gramatikave në shqyrtim përcaktohen nga veçori *të jashtme dhe të brendshme* të tyre. Veçoritë e jashtme janë tiparet që kushtëzohen nga përdoruesit e gramatikës dhe nga funksionet e saj në procesin e mësimit të gjuhës së huaj. Ndërsa veçoritë e brendshme rrjedhin direkt nga principet organizative të formës dhe të përmbajtjes së gramatikës. Duke u nisur nga veçoritë e jashtme dallojmë:

- Gramatika që u drejtohen niveleve të ndryshme të interesentëve. Gramatikat për fillestarët dallohen ndjeshëm nga ato për kontigjentet e përparuara në mësimin e gjuhës së huaj.
- Gramatika që kanë përdorime të ndryshme. Dy janë llojet kryesore të dalluara në raport me përdoruesit: *gramatika informative-referuese* dhe *gramatika mësimore*.

Gramatika informative-referuese përdoret, zakonisht, nga nxënës të përparuar, ndërsa gramatika mësimore është mjet më i përshtatshëm për fillestarët. Midis këtyre dy llojeve gramatikore shpesh kufiri nuk është i prerë. Funksioni mësimor, që është dominues në gramatikën mësimore, ndodh të mos mungojë dhe në gramatikën referuese- informative, ku dominon funksioni përsëritës, plotësues-sqarues, përpunues.[3]

Sipas veçorive të brendshme, mënyrës së organizimit të formës dhe të përmbajtjes, dallojmë:

- Gramatika e fjalisë dhe e pjesëve të ligjëratës. Ky është lloji më i përhapur.
- Gramatika e tekstit
- Gramatika komunikative
- Gramatika me pjesë të integruar ushtrimesh
- Gramatika në formën e një fjalori gramatikor

2. Për lidhjen e gramatikës së gjuhës së huaj me gramatikën linguistike Hausmann shprehet: „Nuk mund të mendohet një gramatikë e gjuhës së huaj që të mos mbështetet në përshkrimet e gramatikës linguistike." Hausmann, F.-J.: Zum gegenwärtigen Stand der Diskussion um Sprachwissenschaft und Sprachunterricht, Frankfurt, Berlin, München, Diesterweg. In: Neusprachliche Mitteilungen 33, 4, F. 279 -280.

3. H. Kleineidam njeh dhe ndarje e nëndarje të tjera të gramatikave sipas veçorive të jashtme. Për këtë shih: Kleineidam, H.: Fremdsprachen Grammatik , Gunter Narr Verlag, Tübingen, 1996, f. 27- 30.

Tipi i parë, *gramatika e fjalisë dhe e pjesëve të ligjëratës*, është gramatika tradicionale. Dy tipat e tjerë *gramatika e tekstit* dhe *gramatika komunikative* janë dukuri të reja, ku qëllimet dhe praktikat e mësimit të gjuhës së huaj organizohen në modele pragmatiko-komunikative. *Gramatika me blloqe ushtrimesh të integruara* kombinon në të njëjtin vëllim përshkrimet dhe ushtrimet gramatikore. Një shembull gramatike të tillë përbën libri i Dreyer/ Schmitt: „*Lehr und Übungsbuch*" (Dreyer/ Schmitt: *Lehr und Übungsbuch,* Verlag für Deutsch, 2001).[4]

Një tip tepër interesant është *fjalori gramatikor*, i cili përmban fjalë-leksema të renditura alfabetisht. Për çdo fjalë të hartuar në fjalor jepen të dhëna fonetiko-gramatikore. Fjalët e hartuara janë të tilla që paraqesin probleme e vështirësi të ndryshme për nxënësin e gjuhës së huaj. Synimi didaktik është shmangia e gabimeve të mundshme gramatikore ose përdorimore.

4. Arritje në fushën e gramatikës së gjuhës së huaj në letërsinë gjuhësore joshqiptare

Gjuhë si anglishtja, frëngjishtja, gjermanishtja, italishtja, spanjishtja etj. kanë një përhapje të konsiderueshme jo vetëm si gjuhë amtare, zyrtare, por dhe si gjuhë të huaja. Për rrjedhojë disiplina, që mbështet mësimin e tyre njeh një zhvillim të gjatë, intensiv dhe në rritje. Ajo ka sot një konsolidim të paparë. Kërkimi shkencor, analizat, eksperiencat, përgjithësimet rrjedhin në rrugë e rryma të ndryshme duke pasuruar thesarin e mendimit didaktik shkencor që ndriçon mësimin e një gjuhe të huaj. Në këtë ekspoze të shkurtër ne do të ndalemi vetëm në disa mendime e punime në fushën e disiplinës që po shqyrtojmë.

Duke u nisur nga botimet e kohëve të fundit të gramatikave për mësimin e gjuhës së huaj, anglisht dhe frëngjisht, mund të pohohet se tipi dominues është *gramatika e fjalisë dhe e pjesëve të ligjëratës*, ose gramatika tradicionale. Tradita mbi dymijëvjeçare e ndarjes së fjalëve në pjesë ligjërate, traditë që zë fill me Dionysios Thrax (sh. i parë p.e.r), është në themel të përshkrimit gjuhësor të gramatikave në fjalë. Sigurisht, nuk bëhet fjalë për një pasqyrim besnik të pjesëve të ligjëratës ashtu siç jepen ato në gramatikat greke dhe në ato pasardhëse romake, por për një prezantim të gjuhës nëpërmjet pjesëve të ligjëratës të renditura në mënyra të ndryshme. Për ta ilustruar mendimin tonë ne do të ndalemi në disa gramatika, me të cilat jemi marrë kohët e

4. Brenda tipit në fjalë mund të dallohen disa nëntipa: gramatikë e përsëritjes, gramatikë e punës së pavarur. Gramatika e përsëritjes bën një përshkrim të reduktuar të fenomeneve gramatikore. Ajo jep vetëm atë informacion teorik që mendohet të jetë i rëndësishëm për zgjidhjen e ushtrimeve. Shih më tej: Zimmermann, G./Wißner-Kurzawa, E.: Grammatik: lehren-lernen-selbstlernen, München, Hueber, 1985.

fundit. Janë gramatika të botuara pas vitit 2000. Libri tepër i suksesshëm i Dreyer-Schmitt „Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik" fillon me kapitullin mbi emrin dhe merret gjerë e gjatë me veçoritë e tij gramatikore, vazhdon me nyjën, përemrin vetor, pronor etj. Të gjitha pjesët e ligjëratës merren në shqyrtim. Autorët trajtojnë probleme të ndryshme morfosintaksore, vendi dhe vëllimi i të cilave varet nga pesha që ato kanë në gjuhë. Krahas informacionit morfosintaksor mbi pjesët e ligjëratës dhe mbi fjalinë, libri ofron dhe informacion semantik dhe pragmatik. Vetë autorët shprehen: „Rregullat gramatikore janë vetëm ndihmë për të kuptuar dukuritë, më i rëndësishëm është përdorimi. Kësaj ideje i shërbejnë ushtrimet e shumta që shoqërojnë përshkrimet teorike."(Dreyer/ Schmitt, 2001, f. 3).

Në *gramatikën e pjesëve të ligjëratës* ka gjithnjë një dominancë të morfologjisë. Informacioni mbi fjalinë është i papërfillshëm krahasuar me të dhënat morfologjike. Kështu në gramatikën e gjuhës frënge "Französische Grammatik" nga 260 faqe, që përmban libri 205 faqe i kushtohen morfologjisë (Lübke, R., 2005).

Po kështu edhe në „Italienisch, Grammatik" nga 440 faqe vetëm 50 i kushtohen sintaksës, fjalisë dhe ndërtimit të saj.

Tipi tradicional është sot tipi më i preferuar në gramatikën e gjuhës së huaj. Edhe *gramatika e pjesëve të ligjëratës,* edhe ajo *e fjalisë* i referohen sistemit gjuhësor.

Si tip i kundërt me *gramatikën tradicionale* lindi *gramatika komunikative.* Ajo nuk orientohet më kah sistemi, shpall largimin e saj nga gramatika tradicionale, e braktis atë. Megjithatë braktisja është vetëm e shpallur, se brenda saj gjëllin ende gramatika tradicionale në forma dhe në sasi të ndryshme. Tek e fundit gjuha dhe gjuhësia nuk zhvillohen me "përmbysje".

Për shumë gjuhëtarë *gramatika komunikative* është një zhvillim i teorisë gjenerative të Chomsky-t. Sipas kësaj teorie me anë të një numri të kufizuar rregullash gramatikore mund të formulohen fjali pambarim me anë të transformimeve. Transforma të tilla mund të jenë të reja për dëgjuesin, por të kuptueshme. Edhe principi i modelit komunikativ gramatikor mbështet synimin që me një numër të kufizuar mjetesh gjuhësore të realizohen dialogje dhe biseda të pafundme. Gjuhësia filozfike (teoria e aktit të ligjërimit) e themeluar nga Austin dhe Searle luajti një rol të rëndësishëm në lindjen e drejtimit komunikativ gramatikor. Pas viteve 70 të shekullit të kaluar, me hyrjen triumfale të rrymës pragmatike në gjuhësi, u bë e qartë se gramatika komunikative është një mjet shumë i mirë në mësimin e gjuhës së huaj. Si rrugë që çojnë në *gramatikën komunikative* janë zgjidhja e problemeve të tilla:

- Ç' është (në fakt) komunikimi?
- Rëndësia përdorimore e gramatikës komunikative. Pse na duhet një gramatikë e tillë?
- Si duhet ndërtuar ajo?

Autorët e këtyre gramatikave e konceptojnë gjuhën si mjet komunikimi dhe ndërveprimi. Sipas tyre më të rëndësishme se rregullat gramatikore dhe fjalori janë „ zhvillimi i ligjërimit, strukturimi i sekuencave bisedore për të arritur një qëllim të caktuar".(P.Timm, J., 1999, f. 237). Objekt studimi bëhen gjithashtu mjedisi i ligjërimit, situata, konteksti, rolet e pjesëmarrësve në komunikim, qëllimet komunikative të folësve si dhe ndikimi i shprehjeve gjuhësore në kontekstin përkatës. Ndërsa sistemi gjuhësor reduktohet vetëm në funksionin e tij komunikues/ ndërveprues. Të mësosh gjuhën, në këtë rast, do të thotë të mësosh të veprosh e të ndërveprosh me të.

Gramatika të tilla nuk konceptohen si inventar formash, por si komplekse skemash semantike logjike, format morfosintaksore të të cilave nënrenditen si realizime strukturash sipërfaqësore. Një gramatikë tipike e këtij lloji është ajo e U. Engel/ R. Tertel „Kommunikative Grammatik Deutsch als Fremdsprache" (Engel, U./ Tertel,R., 1993)

Kjo gramatikë e shmang përshkrimin (tradicional gramatikor) të kategorive të sistemit gjuhësor. Në plan të parë vendosen si lëndë dhe objekt studimi „nevojat" e komunikimit. Këto jepen në formë çështjesh, si:

- referimi dhe pyetja
- emërtimi i personave dhe i sendeve
- shprehja e mundësisë, e domosdoshmërisë, e vlerësimit
- përcaktimi i objekteve dhe i personave
- përshkrimi i përmbajtjeve
- shkallëzimi dhe krahasimi
- paraqitja e një qëllimi
- ligjërata e drejtë dhe e zhdrejtë, etj.

Të dhënat mbi rregullat gramatikore jepen në një shtojcë (Anhang):

- numërorët
- fleksioni i emrave
- fleksioni i mbiemrave
- lista e parafjalëve më të rëndësishme, etj.

Kundër këtij drejtimi ngrihen antipragmatikët. Kështu Müller thekson se në mësimin e gjuhës së huaj janë të rëndësishme rregullat „arbitrare" në fushën e fonetikës, leksikut, morfologjisë dhe sintaksës. Kundrejt tyre strategjitë e veçanta gjuhësore „joarbitrare" nuk janë objekt explicit i mësimit të gjuhës së huaj, sepse ky mësim i drejtohet një nxënësi që e zotëron një kompetencë të përgjithshme ligjërimore-komunikuese (shih: Müller, R.M., 1977, f. 63- 67).

Gramatika e tekstit mishëron një koncept të tillë ku integrohet orientimi kah sistemi gjuhësor me përdorimin komunikativ të këtij sistemi. Një gramatikë tepër e njohur e këtij lloji është „Textgrammatik der deutschen Sprache“ e H. Weinrich. (Weinrich, H., 1993).

Kjo gramatikë përshkruan gjuhën e sotme gjermane, ashtu siç shfaqet ajo në tekstet e shkruara e të folura. Tekstet e analizuara janë llojesh e stilesh të ndryshme. Kështu ato e përfaqësojnë gjuhën gjerësisht dhe realisht. Shprehjet gjuhësore janë zgjedhur dhe në bazë të kriterit „kulturë gjuhësore“, gjë që e bën këtë gramatikë një model në pikëpamje kulturore gjuhësore. Objekti konkret i përshkrimit është dialogu, prandaj vetë autori e quan gramatikën „dialogisch- pragmatische Grammatik“. Gramatika u drejtohet mësuesve dhe nxënësve si dhe të gjithëve atyre që kanë interes për gjermanishten. „Kjo gramatikë mund të përdoret për të sqaruar çështje të caktuara gjuhësore, por mund të lexohet dhe si libër që të sjell kënaqësi. Sepse, si të interesuarve profesionistë, ashtu dhe atyre amatorë, do t'u ndihmojë në zhvillimin e vetëdijes gjuhësore për ta përdorur gjuhën gjermane në mënyrë sa më stilistike“(Weinrich, H., 1993, f. 17).

Përmbledhtazi mund të themi se gramatikat e përmendura i vijnë në ndihmë procesit të mësimit të gjuhës së huaj në mënyra të ndryshme. Ato ndajnë analitikisht atë që në komunikimin konkret nuk është e ndashme: formën gramatikore dhe përdorimin funksional. Gramatikat e pjesëve të ligjëratës dhe të fjalisë përshkruajnë rregullat morfologjike dhe sintaksore në kuadrin e sistemit, të izoluar nga konteksti komunikativ. Gramatika komunikative i vështron mjetet gjuhësore (fonetike, leksikore, sintaksore) në funksion të qëllimeve të folësve, të situatave ligjërimore, me qëllim që të ofrojë modele dhe alternativa shprehjesh për veprimtaritë e ndryshme ligjërimore. Të dy këta tipa nuk përbëjnë alternativa në kuptimin që njëra gramatikë „ mund ta nxjerrë tjetrën jashtë loje“. Ato plotësojnë njëra tjetrën në mësimin e gjuhës së huaj. Ndërsa gramatika e tekstit, ashtu siç e ka konceptuar Weinrich, plotëson një boshllëk në mësimin e gjuhës së huaj. Ajo u drejtohet dhe ndihmon nxënësit e përparuar për të zhvilluar kompetencën gjuhësore të prodhimit dhe të analizës së tekstit.

5. Shqipja dhe gramatika e gjuhës së huaj

Disiplina gjuhësore *shqipja si gjuhë e huaj* ka kohë që po shpalos në Shqipëri dhe jashtë Shqipërisë vlerat e saj teorike dhe praktike. Në këtë fushë studimesh janë angazhuar dhjetra autorë. Dhjetra vepra mësimore-didaktike qarkullojnë në qendrat e mësimit të gjuhës sonë në Shqipëri e jashtë saj. Bilanci i botimeve, për

kushtet tona, është i larmishëm dhe i lavdërueshëm. Por në punimin tonë ne nuk do të merremi me tërë botimet e kësaj fushe. Objekti ynë, siç kemi thënë, është vetëm gramatika. Në këtë paragraf do të merremi posaçërisht me gramatikën e shqipes si gjuhë e huaj. Në paragrafet e mësipërme kemi përvijuar dhe konceptin tonë lidhur me këtë gramatikë. Një komponente e konceptit tonë është fakti se gramatika e gjuhës së huaj nuk është pjesa gramatikore e një libri mësimi të gjuhës së huaj, por një libër komplet gramatikor. Ndërsa librat mësimore në fushën *shqipja si gjuhë e huaj* janë të shumta, gramatikat janë të pakta. Ne do të merremi me disa prej tyre. Po fillojmë me "Albanische Grammatik" të Buchholz/Fiedler (Buchholz,O./ Fiedler,W., 1987).

Për mendimin tonë është summum-i i gramatikës shqiptare. Ajo është sintezë e tërë mendimit gjuhësor shqiptar plus këndvështrime, interpretime, gjetje të reja. Vështirë se ekziston ndonjë gramatikë që ta vrojtojë dhe ta zbulojë gjuhën në aq shumë këndvështrime. Vështirë se ekziston ndonjë gramatikë që të përshkruajë aq hollësisht, deri në detaj, kategoritë dhe paradigmat. Listat ilustruese janë, zakonisht, shteruese. Pasi mbaron trajtimi e shpjegimi teorik i një çështjeje të caktuar, ti mendon se është dhënë informacion i bollshëm, më se i mjaftueshëm, por jo. Vazhdojnë vërejtjet me informacion po aq të rëndësishëm dhe interesant. Me një ndërgjegje dhe intuitë gjuhësore të jashtëzakonshme rroket jo vetëm esenca kuptimore denotative e njësive të ndryshme, por të gjitha shtresat e tjera kuptimore, qofshin gramatikore ose ngjyruese stilistike-emocionale. Të gjitha teoritë kryesore gjuhësore të shekullit XX aplikohen në përshkrimin, klasifikimin dhe analizën e lëndës gjuhësore (gjuhësia tradicionale, strukturalizmi, gjenerativizmi, pragmatizmi, teoria e valencës etj.) Teoritë nuk shpallen si formula deduktive, por rrjedhin natyrshëm nëpër përkufizime, ilustrime, shpjegime. Mënyra deduktive e shqyrtimit të lëndës alternohet bindshëm me atë induktive. Titulli *Albanische Grammatik* (Gramatika shqiptare) e jep më së miri natyrën dhe statusin e veçantë të kësaj vepre. Ajo nuk ka të bëjë vetëm me gjuhën, por, nëpërmjet dhe përtej gjuhës, me mbarë botën shqiptare, ku gjeneron, gjëllin e zhvillohet gjuha jonë. Është një vepër unikale. Objekti i saj është standardi, por dukuri dialektore e pasurojnë pada këtë objekt.

Si konfirmim të vlerësimit tonë për *Albanische Grammatik* do të sjellim një citat nga një artikull i Ardian Vebiut:

"Kjo vepër (natyrisht e panjohur dhe e papopullarizuar në Shqipëri) është pasqyra më e plotë, do të thosha shteruese, e gramatikës së shqipes, veçanërisht e morfologjisë dhe sintaksës. Nuk njoh asnjë gramatikë tjetër të ngjashme në gjuhën tonë, e cila të ketë diktuar kaq shumë kategori, nënkategori e nënnënkategori në një sistem kaq të ndërlikuar…, që në të vërtetë sistem nuk është. Mirëpo kjo është

natyra e dijetarit Fiedler: të krijojë sisteme të pamëshirshme, të degëzueshme pafundësisht, por dhe shteruese…"(Klosi, A.: Shekulli, 23. 08. 2005).

Gramatika Shqiptare e Buchholz/Fiedler-it është një vepër e mirëfilltë shkencore ose, sipas terminologjisë sonë, gramatikë linguistike. Objekt vëzhgimi i punimit tonë nuk ishte gramatika shkencore, por ajo e gjuhës së huaj. Duke u marrë me *Gramatikën Shqiptare* ne nuk u larguam, nuk devijuam aspak nga objekti ynë. Sepse gramatika e Buchholz/ Fiedler është një gurrë e pashtershme për çdo lloj gramatike, sidomos për gramatikën e gjuhës së huaj. Nuk mund të merresh sot me çështje e probleme të fushës *shqipja si gjuhë e huaj* pa u konsultuar me *Gramatikën Shqiptare* .

Një vepër e krahasueshme me *Gramatikën Shqiptare* është "Grammaire de l'albanais moderne" e Henri Boissin. (Boissin, H., 1975)

Edhe kjo gramatikë shquhet për trajtimin e hollësishëm të dukurive të gjuhës sonë. Siç thotë dhe vetë autori, kjo vepër mbush një boshllëk të gjuhësisë franceze në fushën e albanologjisë. "Në fakt, në gjuhën franceze nuk ekziston ndonjë gramatikë e gjuhës shqipe, përveç një doracaku të vogël me shprehje bisedore pa ndonjë rëndësi të veçantë. Ndërsa libri "Manuel de la langue chkipe ou albanaise" (Manual i gjuhës shqipe ose albaneze) i August Dozon, botuar në Paris më 1878, tani nuk gjendet më, për më tepër është i papërdorshëm për shkak të transkriptimit të përdorur, që është shumë i ndryshëm nga ortografia zyrtare aktuale." (Boissin, H., 1975, f. 5).

Edhe autori në fjalë rreh të sintetizojë arritjet e mendimit gjuhësor shqiptar dhe jo shqiptar të deriathershëm. Ai bën një paraqitje të hollësishme të dukurive gjuhësore në fushën e fonetikës, morfologjisë, sintaksës. Në një kapitull të titulluar *Diverse* (të ndryshme) jepen të dhëna stilistike, përshkruhen dallimet midis toskërishtes dhe gegërishtes në nivel fonetik, morfologjik, sintaksor dhe hollësi të tjera gramatikore të gjuhës shqipe. Gramatika e Boissin-it është një vepër voluminoze, ajo jep përgjigje për shumë pyetje të nxënësve të huaj që mësojnë shqip. Të përkthyera, si ajo, ashtu dhe gramatika e Buchholz/Fiedler, do të sillnin informacion të ri dhe interesant për gramatologjinë shqiptare, në përgjithësi, si dhe për kapitujt gramatikorë dhe librat e gramatikës në fushën e *shqipes si gjuhë e huaj.*

Gramatika e Martin Camajt "Albanian Grammar" zë një vend të veçantë në historinë e gramatikave të gjuhës shqipe, sidomos në fushën e gramatikës së gjuhës së huaj. Në vitin 1969 shtëpia botuese "Harrassowitz" në Wiesbaden botoi librin e M. Camajt "Lehrbuch der albanischen Sprache" (Libër mësimi për gjuhën shqipe), një nga librat e parë modernë për mësimin e shqipes. Më vonë, kur kjo shtëpi botuese mendoi të botonte një variant të përpunuar të këtij libri, Camaj doli me idenë e botimit të një gramatike. Nuk ishte gramatikë në kuptimin klasik, edhe pse

u quajt "Albanian Grammar" (Gramatika Shqipe) (Camaj, M., 1984)

Autori sintetizon këtu rezultatet e punës së tij në fusha të ndryshme. Vepra destinohet për studentët e gjuhës shqipe të universitetit të Mynihut dhe për shqipatarët e diasporës. Një rol kyç në këtë gramatikë luajnë vërejtjet (Notes) që e shoqërojnë informacionin-bazë dhe japin njohuri të hollësishme mbi përdorimin e elementeve të trajtuara tek autorët e vjetër dhe tek autorët arbëreshë. Kështu teksti bazë dhe shënimet realizojnë një vështrim gjithëpërfshirës të varieteteve të shqipes si në plan sinkronik, dhe në plan diakronik. Shënime mbi dialektin gegërisht bëhen jo vetëm në *vërejtjet,* por dhe në tekstin bazë. P.sh.: Në faqen 104 jepet lakimi i grupit *emër + përemër pronor* sipas paradigmave të gjuhës së sotme. Njëkohësisht jepen të dhëna dhe mbi variantin gegërisht. Në rubrikën *vërejtje* jepen shmangiet që paraqiten për këtë rast në shqipen e vjetër dhe në arbërisht. Madje jepen paradigma të plota lakimi nga shqipja e vjetër.

Në të gjitha paragrafet prezantohen tre variantet e sotme (standard, toskërisht, gegërisht) të krahasuara me shqipen e vjetër dhe arbërishten. Libri është i pajisur dhe me ushtrime, një krestomaci, fjalor dhe me një hyrje me karakter të përgjithshëm shkencor-gjuhësor.

Vepra e Camajt, me konceptimin e saj origjinal, me dimensionet e saj sinkronike, diakronike, diatopike paraqet një risi dhe një zhvillim në fushën e gramatikës të shqipes dhe të shqipes si gjuhë e huaj.

Kalojmë tani në një gramatikë të shkruar në gjuhën shqipe, "Gramatika praktike e gjuhës shqipe" e grupit të autorëve Mehmet Çeliku, Mustafa Karapinjalli, Rudi Stringa. Vepra karakterizohet nga prirja për të dhënë sa më pak teori drejtpërdrejt dhe sa më shumë përshkrime të strukturave tipike të gjuhës standard të kategorizuara e të klasifikuara në përputhje me arritjet bashkëkohore. Struktura e shqipes së sotme jepet e plotë me një paraqitje të thjeshtë e të kapshme. Ilustrimet e shumta janë marrë kryesisht nga burime të shkruara, zgjedhur me kujdes nga të gjitha stilet. Gramatika u drejtohet, në radhë të parë, shqiptarëve jashtë atdheut, më tej gramatika u shërben të huajve që kanë interes të mësojnë shqipen e të thellojnë njohuritë për të (Çeliku,m./ Karapinjalli, M./ Stringa, R., 1998).

E gjejmë me vend të ndalemi pak dhe në gramatikën tonë "*Albanisch, Fremdsprachengrammatik*" (Bundessprachenamt, Hürth, 2011). Kjo gramatikë është përdorur intensivisht në mësimin e gjuhës shqipe, është produkt i një eksperience të gjatë pune në fushën e mësimit të gjuhës sonë. Gramatika nuk mbështetet vetëm në një teori, por synon bashkërendimin e teorive të ndryshme në një të tërë. Gramatika e foljes përbën pjesën qendrore të saj. Paraqitja voluminoze e foljeve përmban përgjigjet e pyetjeve të mundshme mbi këtë klasë. Përshkrimi është i hollësishëm dhe me një gjuhë të qartë.

Si përfundim mund të themi që gramatika e shqipes si gjuhë e huaj është një fushë studimesh e një tematikë e rrahur dhe e parrahur njëkohësisht. Në truallin e saj lartohen monumente të tilla, si *Albanische Grammatik, Grammaire de l'albanais moderne, Albanian Grammar* etj. në të cilat gjuha jonë, është vështruar, zbuluar, zhbiruar "nga jashtë", ku sistemet e paradigmat janë dhënë me hollësi të veçantë e të admirueshme për çdo studiues shqiptar.

Kapitujt gramatikorë të perfshirë në librat e mësimit të gjuhës shqipe kanë, sigurisht, vlerën dhe rëndësinë e vet, por nuk mund ta zëvendësojnë *gramatikën e shqipes si gjuhë e huaj*.

Duke folur mbi kufijtë dhe veçoritë e gramatikës së gjuhës së huaj ne bëmë një përcaktim të saj, përcaktim të cilin ne vetë e kemi pasur parasysh në hartimin e gramatikës sonë *Albanisch, Fremdsprachengrammatik*. Ky përcaktim mund të jetë mbështetje e ndihmë dhe për autorë dhe libra të tjera që priten të shfaqen në truallin, me një të ardhme të veçantë, të shqipes si gjuhë e huaj.

Lidhur me çështjen e gramatikës më të mirë për mësimin e gjuhës së huaj ne jemi shprehur në unison me mendimin më të pranueshëm për ne, atë të H. Kleineidam dhe të përkrahësve të shumtë tij:

Gramatika pa komunikimin nuk mund të jetë qëllim i mësimit të gjuhës së huaj; komunikimi pa gramatikë e bën mësimin jo ekonomik dhe jo rezultativ. Gramatika tipash të ndryshme, qofshin funksionale, nocionore, tekstore nuk mund ta zëvendësojnë morfosintaksën. Sidoqoftë ato janë një plotësim i mundshëm dhe i dëshirueshëm.

Është mirë që libri i gramatikës të synojë një kompromis: Përshkrimi morfosintaksor të bëhet në kuadrin e fjalisë, sipas destinacionit dhe përdoruesve të librit, dhe të plotësohet me informacion gramatikor të llojit logjik, funksional, tekstor, komunikativ etj.

Emine Sadiku ka studiuar në degën Gjuhë - Letërsi të fakultetit Histori- Filologji në Universitetin e Tiranës. Direkt pas studimit ka punuar disa vjet në redaksinë e gazetës "Zëri i Rinisë", Tiranë. Më pas filloi punë në universitetin "A. Xhuvani" (Elbasan), në katedrën e gjuhës shqipe. Në vitin 1990 paraqiti dhe mbrojti tezën doktoriale me titull "Vëzhgime mbi leksikun shprehës në prozën e I. Kadaresë" në Institutin e Gjuhësisë, Tiranë.

Në vitin 2002 iu dha titulli "Profesor" nga Komisioni i Kualifikimit Shkencor në Këshillin e Ministrave. Ka kryer një sërë specializimesh në universitetet gjermane.

Që nga viti 1996 jeton në Gjermani ku punon si pedagoge e gjuhës shqipe në Bundessprachenamt, Hürth. Ndërkohë është e angazhuar dhe si pedagoge e gjuhës shqipe në Katedrën e Gjuhës të Universitetit "A. Xhuvani".

Veprimtaria e saj studiuese- kërkimore përfshin fusha, si: stilistikë, shqipja si gjuhë e huaj, gramatika e gjuhës së huaj, socialpragmatikë, estetika receptive, letërsi, përkthime etj.

Është autore e një sërë librash dhe artikujsh në Shqipëri dhe jashtë saj.

Korrespondenca: Bundessprachenamt Selten gelehrte Sprachen (Albanisch) Horbeller Strasse 5250354 Hürth (bei Köln) Germany. E-mail: <emine.teichmann@gmx.de> Tel: +49 2222 88 51; +355 5425 31 47

Gladiola Popa ka mbaruar studimet per gjermanistikë ne Elbasan dhe ne Gjermani, në Bohum, studimet e masterit në Universittin e Tiranës, me temë masteri "Sfondi sociokulturor si implikacion semantik. Vështrim i dukurisë në disa vepra në prozë të Kadaresë" dhe në atë të Bohumit me temë: "Zur juristischen Sprache im Deutschen und im Albanischen" (Gjuha juridike në shqip dhe në gjermnaisht). Tema e doktoraturës në Universitetin e Tiranës është "Vështrim krahasues mbi veçantitë leksiko-semantike në disa vepra në prozë të I. Kadaresë në variantet shqip dhe gjermanisht", ndërsa në Bohum "Deutsch-albanische Strafurteile im Vergleich". Është pjesëmarrëse në shumë konferenca kombëtare dhe ndërkombëtare dhe autore dhe bashkautore e shumë artikujve të botuara brenda dhe jashtë vendit.

Korrespondenca: E-mail, <gladiolapopa@yahoo.de> Tel: +355 5424 5 444

REFERENCES

Barrera-Vidal, A./ Raupach, M./ Zögfen, E. (Hrsg) (1992). *Grammatica vivat*, Gunter Narr VerlagTübingen,

Besse, H./Porquier (1984). *Grammaires et didactique des langues,* Paris:Hatier-CREDIF (Coll. Langues et Apprentisage des Langues).

Boissin, H. (1975). *Grammaire de l'albanais moderne,* Paris,.

Buchholz,O./Fiedler, W. (1987). *Albanische Grammatik*. VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig.

Çeliku, M./ Karapinjalli, M./ Stringa, R. (1998). *Gramatika praktike e gjuhës shqipe,* TOENA, Tiranë.

Camaj, M. (1984). *Albanian Grammar,* Harrassowitz Verlag, Wiesbaden.

Dreyer/ Schmitt (2001). *Lehr und Übungsbuch,* Verlag für Deutsch.

Engel, U. / Tertel, R. (1993). *Kommunikative Grammatik Deutsch als Fremdsprache*, Iudicium, München.

Hausmann, F.-J.: *Zum gegenwärtigen Stand der Diskussion um Sprachwissenschaft und Sprachunterricht,* Frankfurt, Berlin, München, Diesterweg. In: Neusprachliche Mitteilungen 33, 4.

Helbig, G. (1982). *Zum Verhältnis von Grammatik und Fremdsprachenunterricht.* In: Deutsch als Fremdsprache 9.

Heringer, H.J./Keller-Bauer, F. (1984). Probleme einer gebrauchsgrammatischen Terminologie. In: *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht*.

Kleineidam, H. (1996). *Fremdsprachengrammatik*, Gunter Narr Verlag, Tübingen.

Lübke, R. (2005). *Französiche Grammatik,* Bassermann Verlag, München.

Müller, R. M. (1977). *Kommunikative Kompetenz und Arbitrarität. Pragmalinguistische Irrwege der Fremdsprachengrammatik.* In: Linguistik und Didaktik 29.

P.Timm, J. (Hrsg.) (1999). *Englisch Lehren und Lernen*, Cornelsen.

Zimmermann, G./Wißner-Kurzawa, E.: *Grammatik: lehren-lernen-selbstlernen*, München, Hueber, 1985.

Zimmerman, G. (1979). *Was ist eine didaktische Grammatik?* In: Kleine, W. (Hrsg) *Perspektiven des Fremdsprachenunterrichts in der BDR*, Frankfurt.

Weinrich, H. (1993). *Textgrammatik der deutschen Sprache,* DUDEN Verlag.

Ndërtimi i kapaciteteve për lidershipin shkollor në Kosovën e pasluftës

Osman BULESHKAJ
Student doktorant, Universiteti i Kalgarit, Kanada

ABSTRAKT

Ky studim, është kryer duke përdorur një model të studimit cilësor të një rasti. Ai ka shqyrtuar perceptimet e pjesëmarrësve për masën deri ku kualifikimet e nevojshme, procesi i miratuar i përzgjedhjes dhe mundësitë e zhvillimit profesional, të ndjekura nga drejtuesit e shkollave kontribuojnë në praktikën e udhëheqjes së efektshme në Kosovën e pasluftës. Perceptimet e pjesëmarrësve u shqyrtuan duke bërë intervista dhe analizuar dokumente relevante. Perceptimet e drejtuesve kryesorë të Ministrisë së Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë, drejtuesve rajonalë të arsimit, drejtuesve komunalë të arsimit dhe drejtorëve të shkollave u dokumentuan dhe shërbyen si bazë e diskutimeve mbi praktikat aktuale në Kosovë.

Pesë teza lindën si rezultat i këtij studimi dhe secila prej tyre përmbante disa nënteza. Përvoja, si bazë e përzgjedhjes, intervistat e hapura përballë intervistave të kryera "thjesht sa për t'i bërë", zhvillimi profesional i bazuar në kërkesa, bashkëpunimi si zgjidhje për udhëheqjen efikase të institucionit arsimor dhe perceptimi mbi ndryshimin e afërt u analizuan dhe krahasuan me tre juridiksione ndërkombëtare për qëllimin e krahasimit ndërkombëtar.

Fjalë kyç: shkolla; udhëheqja; politikat arsimore; rasti studimor; zhvillimi professional; ndërtimi i kapaciteteve; zhvillimet në arsimin pas-konfliktit

HYRJE

Sfondi i sistemit të arsimit në Kosovë

Në dy dekadat e fundit të shekullit 20, sistemi i arsimit në Kosovë u përball me shumë sfida dhe drejtuesit e arsimit e shoqëria e Kosovës hasën vështirësi për të mbajtur dhe ruajtur gjallë sistemin e arsimit. Përveç përpjekjeve të mëdha të mësuesve, drejtuesve të arsimit dhe shoqërisë në përgjithësi në Kosovë, cilësia e arsimit dhe organizimi strukturor vuajtën shumë dhe mezi i mbijetuan sfidave të kohës.

Qeveria e Serbisë në 1990-tën shfuqizuan në mënyrë të njëanshme autonominë e Kosovës (Hyseni, Pupovci, Salihaj & Shatri, 2001). Kjo ndikoi drejtpërdrejt në sistemin e arsimit dhe efektet ishin shkatërrimtare. Rreth 14500 mësues të shkollave fillore, 4000 të shkollave të mesme e 862 profesorë të Universitetit u shkarkuan. Prandaj drejtuesit shqiptarë të arsimit themeluan një sistem të pavarur arsimimi, të ashtuquajturin "sistemi paralel".

Ky sistem shënoi fillimin e një numri zhvillimesh të ndjeshme dhe shumë ndikuese drejt planifikimit dhe menaxhimit të arsimit në Kosovë. Ai gjithashtu përbënte pjesën kryesore të rezistencës të shqiptarëve ndaj dominimit dhe shtypjes të qeverisë serbe.

Sistemi i arsimit pas konfliktit në Kosovë

Menjëherë pas një lufte shkatërruese në 1999-ën, procesi i rindërtimit të Kosovës përfshiu një numër kontribuesish ndërkombëtarë nga vende të ndryshme të botës. Udhëheqësit e Kosovës të asaj kohe punuan së bashku me kolegët ndërkombëtarë për të drejtuar dhe implementuar ndryshimet e nevojshme politike, ekonomike, ligjore, sociale dhe arsimore në Kosovë (Hyseni, Pupovci & Sahilaj, 2001).

Arsimi ishte një nga fushat më të rëndësishme të investimit në Kosovën e pasluftës, si për komunitetin ndërkombëtar në Kosovë ashtu dhe për udhëheqjen vendore të asaj kohe. Ishte periudha kur Kosova kishte pësuar ndryshime dramatike në nivelet politike, kulturore, ekonomike dhe sociale të shoqërisë të saj" (Goddard, 2007, f. 200).

Në Qershor 1999, forca ushtarake shumëkombëshe hyri në territorin e Kosovës dhe Misioni i Përkohshëm i Kombeve të Bashkuara në Kosovë (i ashtuquajturi UNMIK), ndërtoi një strukturë qeverisjeje të përkohshme që përfshiu udhëheqësit e Kosovës si homologë. Gjatë kësaj periudhe sistemi i arsimit në Kosovë karakterizohej nga një reformë e përgjithshme, iniciativë e cila u shtua nga prezenca e UNMIK-ut, shumë kontribuuesve ndërkombëtarë dhe homologëve vendorë (Hyseni et al., 2001). Departamenti i Arsimit dhe Shkencës të UNMIK-ut (DASH) përcaktoi një

sistem me dy nivele (në nivele qendrore dhe komunale) për arsim dhe trajnim: i) Drejtoratet Komunale të Arsimit (DKA) ekzistuese, të cilat rezultuan nga zgjedhjet lokale komunale

ii) Zyrat për Zhvillim të Arsimit (ZZHA-të), të cilat u themeluan nga DASH-i dhe punuan ngushtë me drejtorët dhe mësuesit e shkollave.

Në 2002-shin, Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë (MASHT), e sapothemeluar, mori përsipër përgjegjësinë për udhëheqjen e sistemit të arsimit në Kosovë. MASHT ristrukturoi administrimin e arsimit duke themeluar struktura të forta qendrore si edhe duke riorganizuar Zyrat Rajonale të Arsimit në shtatë rajone arsimore. Është e rëndësishme të përcaktojmë se në përputhje me praktikat në disa vende Europiane dhe kryesisht në vendet e Ballkanit, përgjegjësia për menaxhim të financave, zhvillimin e politikave arsimore, planifikimet strategjike në nivel më të lartë të arsimit, vendosja e standardeve, kualifikimet profesionale, vlerësimi dhe sigurimi i mundësive të barabarta në arsim mbetet nën autoritetin e ministrisë qendrore (Trnavčevič, 2007).

Në shtator 2002 Parlamenti i Kosovës miratoi Ligjin mbi Arsimin Fillor dhe të Mesëm në Kosovë (Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë, 2002).

Neni 13.5(a) i Ligjit mbi arsimin fillor dhe të mesëm tregon qartë se MASHT është përgjegjëse për të caktuar drejtorët e shkollave, pas marrjes së rekomandimit nga një panel i përbërë nga përfaqësues të MASHT dhe të komunës.

Kualifikimet e kërkuara për pozitën e drejtorëve të shkollave ndryshojnë në varësi të nivelit të arsimit, si kopshte, shkolla fillore, shkolla e mesme e ulët dhe shkolla e mesme e lartë. Ligji përcakton gjithashtu mbështetjen e nevojshme për zhvillim profesional për drejtorët e sapocaktuar të shkollave duke përcaktuar përfundimin e një programi trajnimi në menaxhim të arsimit si kërkesë bazë.

Në Mars 2007 Këshilli i Ekspertëve të Arsimit Para-Universitar aprovoi Strategjinë për Zhvillimin e Arsimit Para-Universitar në Kosovë, për periudhën 2007-2017 (Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë, 2007).

Me anë të një procesi gjithëpërfshirës dhe transparent të hartimit dhe finalizimit të kësaj strategjie, MASHT ka arritur konsensus të gjerë politik, social dhe profesional për të zhvilluar më tej sektorin e arsimit dhe për të ecur në një hap me tendencat Europiane. Për sa i përket kapaciteteve të menaxhimit të arsimit në Kosovën e pasluftës, ka të paktën dy karakteristika kryesore që lidhen me zhvillimet e udhëheqjes arsimore:

1. ekziston një motivim i fuqishëm për të përmirësuar performancën dhe cilësinë e sistemit të arsimit
2. ekziston një mbështetje e fortë ndërkombëtare për MASHT.

Një nga zhvillimet më të rëndësishme në Kosovën e paskonfliktit ishte Deklarata e Pavarësisë. Në 17 Shkurt 2008 shqiptarët deklaruan pavarësinë dhe prandaj u bënë vendi më i ri në Europë.

Përveç faktit se ky nuk ishte "statusi final" i pritur për një kohë të gjatë që dëshironin shqiptarët e Kosovës, zgjidhja ishte ajo që vazhdonin ta shtynin diplomatët ndërkombëtarë (Judah, 2008). Një sërë zhvillimesh ligjore pasuan këtë Deklaratë, një prej të cilave ishte zhvillimi dhe implementimi i Ligjit mbi Qeverisjen Lokale dhe vendosja e bazave për decentralizimin dhe transferimin e më shumë kompetencave për komunat kur bëhet fjalë për rekrutimin e drejtorëve të shkollave (Official Gazette, 2008).

Fokusi kryesor në këtë studim

Roli i drejtuesve të arsimit në Kosovë ndryshoi shumë herë dhe ishte gjithmonë kritik, për sa i përket organizimit dhe udhëheqjes së sistemit të shkollave në kushte të vështira me "shkolla" shumë pak të pajisura gjatë sistemit paralel, në periudhën menjëherë pas luftës e në disa raste edhe në ditët e sotme. Në këtë proces sfidues për të rindërtuar sistemin e arsimit në Kosovë, udhëheqësit e arsimit në përgjithësi dhe udhëheqësit e shkollave në veçanti po nxitnin me forcë reformimin e sektorit të arsimit dhe ndërtimin e kapacitetit për proceset e ndryshimit sistematik dhe të qëndrueshëm që do të përmirësojë sektorin e arsimit në Kosovë.

Si fillim ky studim do të eksplorojë dokumentacionet ekzistuese dhe implementimin e tyre në aspektet e rekrutimit dhe trajnimit të drejtorëve të shkollave në Kosovë. Supozohet që sistemi i arsimit në Kosovë do të përfitojë ndjeshëm nga ky studim, pasi jo vetëm që do të sigurojë një tablo të situatës aktuale, por duke përfshirë praktika nga vendet e tjera, të tilla si Sllovenia, MB dhe Alberta, është e mundur që të arrihet në disa konkluzione krahasuese ndërkombëtare.

Si fillim fokusi i këtij studimi është që të eksplorojë shkallën në të cilën kualifikimet e nevojshme, proceset e miratuara të rekrutimit dhe mundësitë e zhvillimit profesional të përjetuara nga drejtorët e shkollave do t'i kontribuojnë praktikës të udhëheqjes të efektshme në Kosovë.

Pyetja kryesore, e cila kryeson këtë studim, është si më poshtë:

Deri në çfarë shkalle i kontribuojnë praktikës së udhëheqjes së efektshme në Kosovë kualifikimet e kërkuara, proceset e miratuara të rekrutimit dhe mundësitë e zhvillimit profesional të përjetuara nga drejtorët e shkollave?

METODOLOGJIA E STUDIMIT

Ndërtimi i studimit

Përsiatja për këtë studim përdori një rast të vetëm studimor me një synim "për të kapur rrethanat dhe kushtet" e një situate të veçantë (Yin, 2003, f. 41). Kjo qasje lejoi fokusin në shkallën në të cilën procesi i rekrutimit dhe zhvillimi profesional për drejtorët e shkollave ndikojnë në praktikën e udhëheqjes së shkollave në Kosovën e pasluftës. Procesi i implementimit të politikave arsimore u eksplorua kryesisht me një synim për të identifikuar dhe përshkruar aspektet e implementimit të politikave që lidhen direkt me kualifikimet e kërkuara, procesin e rekrutimit dhe zhvillimin profesional për drejtorët e shkollave. Studimi i rastit të vetëm lejoi hetimin dhe përshkrimin me anë të grumbullimit të të dhënave që përfshiu "disa burime të pasuar informacioni në një kontekst të caktuar" (Creseell, p. 61).

Vendi i studimit

Ky rast studimi u fokusua në rajonin e Pejës. Ky rajon mbulon pesë komuna, një përzierje e popullsisë shqiptare, serbe, boshnjake, rome, ashkali dhe egjiptiane (RAE), me shkolla që ndodhen në zona rurale dhe urbane. Në bazë të statistikave të MASHT (MASHT 2008) për vitin shkollor 2007/2008, numri i nxënësve shqiptarë ishte 49483, boshnjakë ishte 941 dhe RAE ishte 1375.

Të dhënat mbi nxënësit dhe mësuesit serbë nuk janë të disponueshme, pasi popullata serbe vepron nën një sistem të veçantë arsimi. Gjatë këtij viti shkollor, numri total i stafit arsimor jo-serb ishte 3525, duke punuar në 138 shkolla përfshirë 5 institucione parashkollore, 118 shkolla fillore dhe mesme të ulëta, 14 shkolla të mesme të larta dhe një institucion për fëmijë me nevoja të veçanta.

Zgjedhja e kampioneve

Shkaku themelor për zbatimin e këtij studimi të rastit të vetëm ishte çështja 'përfaqësuese' ose 'tipike', dhe synimi ishte që të kapeshin dhe përshkruheshin aspektet kyçe të një projekti të veçantë (Yin, 2003).

Një kufizim në kryerjen e kërkimeve përmes rastit studimor të një çështjeje lidhet me problemin e përgjithësimit ose 'vlefshmërisë të jashtme' (Anderson & Arsenault, 1998). Kjo qasje nuk lejoi bërjen e përgjithësimeve në lidhje me gjetjet, por mundësoi përshkrimin e perceptimeve të pjesëmarrësve dhe praktikën aktuale në një rajon arsimor. Për të siguruar përfaqësimin nga grupe të ndryshme interesi në këtë studim, u përdor 'zgjedhja e thjeshtë e rastësishme e kampioneve' si proces i zgjedhjes së pjesëmarrësve në studim (Denzin and Lincoln, 2005; Gay et al, 2006).

Pjesëmarrësit në studim i përkisnin katër grupeve: MASHT, Njësia e Inspektimit (NJI), Drejtorët Komunalë të Arsimit (DKA) dhe drejtorët e shkollave. Ata u zgjodhën në mënyrë të rastësishme nga lista e stafit të MASHT, nga lista e stafit të NJI në Pejë, nga lista e pesë zyrave të DKA-ve në rajonin e Pejës dhe një drejtor shkolle nga secila listë e mësuesve në DKA-të përkatëse. Dhjetë individë, dy femra dhe tetë meshkuj morën pjesë në këtë studim. Pjesëmarrësit zgjodhën të përdorin pseudonime gjatë bisedës dhe prandaj identiteti i tyre i vërtetë nuk u bë publik.

Mbledhja e të dhënave

Yin (2003) përshkroi në hollësi burimet e ndryshme të evidencës dhe parimet e mbledhjes së të dhënave në studimin kërkimor të çështjes. Tre parimet për bërjen e studimeve të cilësisë të lartë që Yin (2003) i rekomandon studiuesve të ndjekin në procesin e mbledhjes së të dhënave janë: a. përdorimi i disa burimeve të dëshmisë,

b. krijimi i databazës për rastet e studimit

c. ruajtja e një zinxhiri evidencash (f. 85).

Parimi i përdorimit të disa burimeve të evidencës lejoi adresimin e një sërë praktikash dhe perceptimesh, të cilat janë çështje që lidhen me kontekstin dhe me procesin, për sa i përket praktikës aktuale në Kosovën e pas-konfliktit.

Një strategji 'Trekëndësh' u përdor për të interpretuar zbulimet nga burimet e shumta të evidencës dhe u krijua një databazë për të inkorporuar 'burimet e shumta të të dhënave', duke rritur besueshmërinë e studimit të rastit të vetëm (Anderson & Arsenault, 1998, f. 159).

Për sa i përket vlefshmërisë së brendshme të këtij studimi, u ruajtën një zinxhir dëshmish, duke përdorur regjistrimet e hollësishme dhe përshkrimin e përmbledhur të pjesëve të ndryshme të këtij studimi kërkimor me qëllim që lexuesit t'i mundësohet ndjekja me lehtësi e analizës, të lexojë konkluzionet dhe të jetë në gjendje "të dijë më shumë rreth bazave për konkluzionet e ofruara" (Yin, 2003, f. 105).

Gjatë kopjimit të intervistave të regjistruara në audiokasetë dhe në formë dixhitale, u përcaktuan temat dhe nëntemat e zakonshme. Këto tema dhe nëntema u shkruan si shtesa të shënimeve personale,gjatë kohës që u kryen intervistat. Në bazë të 'strategjisë trekëndësh 'transkriptet u dërguan prapa për kontroll nga pjesëmarrësit dhe ata u ftuan të rishqyrtojnë përgjigjet e tyre për saktësi të përshkrimit, shtesa dhe heqje eventuale (Anderson & Arsenault, 1998; Yin, 2003).

Analiza e të dhënave

Për t'i sjellë lexuesit rendin dhe kuptimin e të dhënave të mbledhura, u aplikuan

tre faza të analizimit të të dhënave siç u sugjeruan nga Creseëll (1998). Këto faza ishin klasifikimi, interpretimi dhe përshkrimi.

Klasifikimi

Faza finale e analizës filloi gjatë kohës, kur po mblidheshin të dhënat. Pas përfundimit të çdo interviste, u shkruan shënime dhe u theksuan temat kryesore, siç u identifikuan nga pjesëmarrësit. Pasi u kopjuan intervistat finale dhe pjesëmarrësit i verifikuan transkriptet dhe sipas këshillës të Bogdan dhe Biklen (1998), të dhënat u lexuan tre herë me qëllim që të njiheshim më shumë me të dhënat. Kjo ishte gjithashtu një mundësi për të zhvilluar më qartë temat e zbuluara gjatë fazës të transkriptimit të të dhënave.

Interpretimi

Deri në shkallën e mundur dhe gjithmonë duke mbajtur në mendje kufizimet e përgjithshmërisë së ndërtimit të studimit të rastit, u përdorën interpretime tematike për të zhvilluar përgjithësimet nga studimi (Stake, 1995).

Kjo qasje në interpretim lejoi kërkimin e modeleve të përdorura në zhvillimin e një strukture që karakterizon perceptimet e pjesëmarrësve mbi aspektet e zhvillimit profesional dhe praktikës të udhëheqjes të efektshme. Këto interpretime u bënë duke mbajtur në mendje aspektet e kualifikimeve të kërkuara, praktikën e rekrutimit, zhvillimin profesional dhe praktikën e udhëheqjes të shkollave për pjesëmarrësit në këtë studim.

Përshkrimi

Përgjithësimet natyraliste u zhvilluan duke përdorur të dhënat e transkriptuara nga pjesëmarrësit dhe temat e modelet që evoluan gjatë fazave finale të analizës (Creseëll, 1998). Hapi i radhës, siç sugjerohet nga Creseëll (1998), ishte përshkrimi i rastit dhe shikimi me hollësi i fakteve rreth këtij rasti. Kjo ishte pjesa ku u përdorën modelet për t'i krahasuar dhe ballafaquar ato me letrat politike të publikuara, raportet qeveritare, raportet e kontribuuesve dhe instruksionet e tjera administrative në Kosovë.

Supozimet, shtrirja dhe kufizimet

Gjatë zgjedhjes të subjekteve për studimin e çështjes, u vendos që të intervistohet një numër pjesëmarrësish, udhëheqësish arsimorë të cilët kishin qenë aktivë në rindërtimin e arsimit të pas-konfliktit në Kosovë. Prandaj nga rezultati u pa se zbulimet në këtë studim mund të mos jenë në gjendje të ekstrapolohen nëpër radhën e gjerë të udhëheqësve arsimorë që punojnë në rajonin e Pejës. Sidoqoftë studiuesi

pranoi që perceptimet e theksuara nga kampioni i zgjedhur, do të përfaqësuesonin mjaftueshem temat në fokus të këtij studimi.

Shtrirja e këtij studimi mbi të gjitha përfshin thellësinë e tij në një rajon në vend të gjerësisë së shtrirjes në të shtatë rajonet arsimore në Kosovë. Ky studim ekzaminoi një numër temash me një model përfaqësimi nga një rajon, në vend se më pak tema me një model përfaqësimi nga të shtatë rajonet. I angazhoi udhëheqësit aktualë në nivelin qendror, rajonal, komunal dhe të shkollës, në vend që të angazhonte një numër më të madh pjesëmarrësish (p.sh. prindër, studentë, mësues, ofrues të trajnimeve për shërbimet NGO, Universitete, etj.) Nuk përfshiu pjesëmarrësit nga të gjitha grupet etnike që jetojnë në Rajonin e Pejës dhe drejtorët e shkollave, mund të mos kenë qenë përfaqësues të të gjithë modelit të udhëheqësve të shkollave. Prandaj ky studim është i kufizuar në një rajon arsimor dhe nuk është medoemos përfaqësues i rajoneve të tjera.

SHQYRTIMI I LITERATURËS

Aspektet kryesore të literaturës mbi udhëheqjen arsimore të eksploruara në këtë studim, përshkruajnë lidhjet midis zhvillimit profesional të drejtorëve të shkollave dhe praktikës së udhëheqjes së efektshme. Praktikat aktuale nga Kosova dhe shembujt nga Sllovenia, Anglia dhe Alberta, shërbejnë për krahasimin lokal, rajonal dhe ndërkombëtar. U përdorën praktikat e zhvillimit profesional të drejtorëve dhe të udhëheqjes të efektshme, si dy aspekte që përforcojnë praktikën e udhëheqjes, e cila është kritike për të mundësuar ndryshimet e ardhshme në arsimin pas-konfliktit në Kosovë.

Zhvillim profesional i drejtorëve

Përcaktimi i bazës së njohurive dhe standardeve për programet e përgatitjes dhe trajnimit për udhëheqësit e shkollave është pikë kryesore në përpjekjet për të përmirësuar cilësinë e programeve të përgatitjes së udhëheqjes së shkollave. Studiuesit nga shumë shtete të botës i ndajnë zbulimet mbi programet e zhvillimit profesional dhe rezultatet e tyre në përmirësimin e praktikës së udhëheqjes dhe të mësuarit e studentëve.

Brundrett (2001), Brundrett dhe Dering (2006), Collarbone (1998), Andreës dhe Grogan (2002), Jackson dhe Kelly (2002), King dhe Youngs (2001), Peterson (2002), dhe Ëong (2004), artikulojnë rëndësinë e programeve të zhvillimit profesional të drejtorëve të ofruara nga universitetet, shoqatat profesionale, agjencitë qeveritare dhe organizatat jo-fitimprurëse si formë plotësuese e programeve të përgatitjes

para-shërbimit.

Siç e vërejnë Brundrett dhe Dering (2006), shtete të ndryshme kanë dalë me qasje të ndryshme, në lidhje me pyetjen se ku duhet të ndodhen programet e zhvillimit profesional.

SHBA shpesh i vendos këto programe brenda departamenteve universitare, të tjerë kanë zhvilluar programe në institucione të caktuara, si Kolegji Kombëtar për Udhëheqjen e Shkollave në Mbretërinë e Bashkuar. Pavarësisht se ku ndodhen këto programe, është e rëndësishme të përmendim se ka pasur një tendencë ndërkombëtare për të integruar programet e zhvillimit të udhëheqjes dhe konceptet e udhëheqjes nga biznesi e industria në fushën arsimore. Sidoqoftë ky fenomen nuk mund të shihet kudo rreth globit.

Në studimin e tyre mbi programet inovative dhe të jashtëzakonshme të udhëheqjes në SHBA, Jackson dhe Kelley (2002) ndër të tjera fokusohet në përcaktimin e karakteristikave të programeve të zhvillimit profesional inovativ për shkollat.

Studimi ka treguar se qasjet e suksesshme që mbështesin strukturën dhe përmbajtjen e programeve të zhvillimit profesional parësor përfshijnë aspekte të tilla si: të mësuarit me bazë problemesh, përdorimi i grupeve kohortë dhe të arsimuarve kohortë, partneritetet bashkëpunuese, partneritete midis programeve dhe burimeve të jashtme, eksperiencat në fushë dhe përdorimi i teknologjisë në dërgimin e programit (Brundrett, 2001; Bush & Jackson, 2002; Jackson & Kelley, 2002).

Praktika e udhëheqjes së efektshme

Studimi mbi drejtorët është rritur në mënyrë dramatike në vitet e fundit. Shumë prej këtyre studimeve ka gjeneruar përshkrime të asaj çka bëjnë drejtorët, ndërsa studimet e tjera kanë hetuar në mënyrë specifike rolin e drejtorit si udhëheqës të mësimdhënies. Literatura mbi efektshmërinë e shkollës (Blase, 1987; Chapman, Day, Hadfield, Hargreaves, Harris & Hopkins, 2003; Day, Hadfield & Harris, 2001, 2003; Harris, 2002; Day, Leithëood & Sammons, 2008; Hallinger & Murphy, 1986) ka ofruar imazhe të drejtorëve si "udhëheqës të fortë" dhe ka lidhur udhëheqjen me, për shembull, klimën e shkollës, përmirësimet e shkollave, moralin e mësuesve, performancën organizative dhe kontekstin social të shkollave. Përveç një baze njohurish në zhvillim në lidhje me udhëheqjen e efektshme të shkollave, përkufizimet e efektshmërisë dhe mungesës të efektshmërisë janë mbështetur kryesisht në rezultatet e testeve dhe pak vëmendje i është kushtuar marrëdhënies midis praktikës të udhëheqjes dhe kontekstit të shkollës.

Një studim kërkimor i financuar nga Kolegji Kombëtar për Udhëheqjen e Shkollave dhe i drejtuar nga Harris (2002), eksploroi udhëheqjen e efektshme në një numër të shkollave të mesme angleze, që veprojnë në rrethana sfiduese.

Synim i studimit ishte që të mblidhte të dhëna dhe të përshkruante praktikën e udhëheqjes në shkolla, të cilat karakterizohen me rezultate të ulëta të nxënësve, ku një përqindje e lartë e nxënësve merrnin vakte falas në shkollë dhe të cilat ishin subjekt i inspektimit të rregullt. Zbulimet rezultuan në dëshmi të modelit të udhëheqjes së shpërndarë, një model udhëheqjeje që lidhet kryesisht me ndërtimin e marrëdhënieve pozitive dhe fuqizimin e të tjerëve për të udhëhequr.

Fullan-i (2006) thotë se mundësia e ndryshimit në shkollat e dobëta ose në shkollat që përballen me kushte sfiduese varet nga stilet udhëheqëse të aplikuara nga udhëheqësit e shkollave për të forcuar partneritetet me komunitetin e shkollave. Ai thekson më tej se sa më shumë udhëheqësit të angazhohen në "ndërtimin e kapacitetit të mësuesve" dhe në aftësitë e tyre të udhëheqjes, aq më shumë ata do të marrin parasysh prindërit dhe komunitetin e shkollës si "pjesë të zgjidhjeve e jo të problemeve " (Fullan, 2006, f. 42).

Rasti i Kosovës

Zhvillimi i udhëheqjes në Kosovën e pas-konfliktit është i ndikuar shumë nga praktikat që gjenden në vendet e tjera në Ballkan. Projekti rajonal juglindor në 2006-ën, i cili u bë në dymbëdhjetë vende në Europën jug-lindore, identifikoi shumë ngjashmëri midis sistemeve të edukimit në vendet në rajon, një nga to ishte ekzistenca dhe funksionimi i zyrave të Inspektimit të Shkollave (Zgaga, 2006).

Standardet europiane dhe politikat e ndryshme që administruan dhe udhëhoqën shumë procese dhe zhvillime në aspektet e ekonomisë, shëndetit, rendit e ligjit dhe drejtësisë sociale ndikuan gjithashtu ndjeshëm në Kosovën e pas-konfliktit. Disa nga këto politika dhe raporte rregulloresh, të tilla si gjashtëmbëdhjetë treguesit e cilësisë (European Commision, 2000), kanë ndikuar direkt në planifikimin e përmirësimit të shkollave në Kosovë.

Strategjia për Zhvillimin e Arsimit Para-Universitar në Kosovë për periudhën nga 2007 në 2017 (MASHT, 2007), përcakton qartë vizionin për shoqërinë kosovare dhe sistemin e arsimit për tetë vitet e ardhshme. Ky vizion tregon qartë shpresat e shoqërisë të Kosovës për t'u bërë pjesë e zhvillimeve të BE-së duke siguruar cilësi, duke dhënë mundësi për zhvillim të vazhdueshëm profesional dhe, si rrjedhojë, duke ruajtur një sistem të qëndrueshëm arsimi. Pa dyshim arsimi shihet si katalizator në procesin e integrimit. Kjo është një përgjegjësi madhore për mësuesit në përgjithësi dhe shkollat në veçanti. Themelimi dhe udhëheqja e

komuniteteve të mësimit profesional kërkon një vizion të përbashkët të zhvilluar me anë të kërkimeve kolektive dhe përmirësimeve të vazhdueshme, procese këto që drejtohen nga udhëheqësit e aftë, të cilët janë të orientuar sipas synimit të tyre. (MASHT, 2007).

Një numër programesh për zhvillim profesional, të udhëhequra nga vendorët ose ndërkombëtarët, të ofruara për udhëheqësit arsimorë në Kosovën e pas-konfliktit, patën për qëllim të adresojnë problemet e përgjithshme të udhëheqjes së shkollave, por ato kishin mungesa në adresimin e nevojave të veçanta të udhëheqësve arsimorë në rajone të caktuara arsimore. Problemet që lidheshin me rekrutimin e udhëheqësve të aftë, forcimin e aftësive të tyre me anë të një sistemi të qëndrueshëm të ngritjes profesionale dhe kontributin e udhëheqjes së efektshme të shkollave nuk janë eksploruar dhe mësimet e nxjerra janë të pazbatueshme për shkak të mungesës së studimeve në këtë fushë në Kosovë.

Krahasimi ndërkombëtar

Me një synim për të krahasuar kualifikimet e kërkuara dhe zhvillimin profesional për udhëheqësit e shkollave, u zgjodhën tre legjislacione dhe u ekzaminuan standardet e tyre. Ato përfshijnë Slloveninë, Anglinë, Albertën dhe Kanadanë.

Shkolla Kombëtare për Udhëheqjen e Arsimit në Slloveni

Shkolla kombëtare për udhëheqje në arsim (apo National School for Leadership in Education – NSLE), u themelua në 1955-ën nga Qeveria e Republikës të Sllovenisë dhe është përgjegjëse për trajnimin dhe zhvillimin profesional të drejtorëve të shkollave dhe kandidatëve për drejtorë në të ardhmen. NSLE është një shërbim publik dhe implementimi i tij është me interes publik. (Erčul & Peček, 2007). Programi qendror i NSLE është implementimi i Programit të Licencës për Drejtor Shkollash.

Programi përbëhet nga gjashtë module të detyrueshme që mbulojnë udhëheqjen dhe teorinë organizative, ndërtimin e stafit, mënyrat e të mësuarit, zhvillimin profesional, planifikimin dhe marrjen e vendimeve, aftësitë e udhëheqësve të shkollave, burimet njerëzore dhe legjislacionin (The National Leadership School, 2005). Një veçori e fortë e këtij programi është programi i mentorimit, pasi siguron mbështetje sistematike për udhëheqësit e shkollave, duke krijuar rrjete të grupeve eksperte në nivel të drejtorëve të shkollave (Koren, 2007).

Mbështetja e qeverisë në themelimin dhe licencimin e NSLE si institucioni qendror përgjegjës për ofrimin e trajnimit të udhëheqjes që çon drejt Licencës për Drejtor, është një shembull i mirë nga i cili mund të mësojë Kosova. Një program i mentorimit me bazë shkolle, që mbështet bashkëpunimin mes udhëheqësve të shkollave dhe rrjetëzimin e shkollave, mund të shërbejë si një model shumë i mirë

për të rritur implementimin e kurrikulës në shkollat e Kosovës.

NCSL në Angli

Kolegji kombëtar i shkollës për drejtor (apo National College for School Leadership – NCSL) në Notingam, Angli, është një shembull i programit për zhvillim të udhëheqjes së shkollave dhe i mbështetjes së demonstruar për një filozofi të udhëheqjes së shpërndarë. NCSL, e themeluar në 2000-ën, është e ngarkuar me përgjegjësinë për të përgatitur dhe zhvilluar udhëheqësit arsimorë për niveli fillor dhe të mesëm të shkollave në Angli. NCSL u themelua për të sjellë një fokus kombëtar, energjinë dhe mekanizmin për t'u siguruar që udhëheqësit aktualë dhe frymëzues të shkollave të marrin mbështetjen, njohjen dhe zhvillimin që u duhet dhe që e meritojnë (NCSL, 2008). Certifikimi nga NCSL është tani një kërkesë për të hyrë në udhëheqje. Është e detyrueshme që të mbahet ose ruhet një vend në National Professional Qualifications for Headship (NPQH), me qëllim që të aplikohet për një pozicion në sektorin arsimor (NCSL, 2008). Shembulli i NCSL-së siguron një model për ndërhyrjet dhe angazhimet e qeverisë për të mbështetur arsimin - një shembull nga i cili qeveria e Kosovës mund të mësojë shumë.

PQPS në Alberta

Komisioni i Albertas për të Nxënët (apo Alberta›s Commision on Learning – ACOL, 2003), bëri një rekomandim për qeverinë që të zhvillojë standarde të praktikës cilësore dhe të identifikojë njohuritë, aftësitë dhe atributet e kërkuara nga drejtorët. Komisioni theksoi një standard cilësie për drejtorët me njohuri, aftësi dhe atribute të deklaruara qartë, të nevojshme për t›u praktikuar, duhet të formojnë bazën e përgatitjes së drejtorëve të shkollës, duke rekrutuar drejtorë dhe duke vlerësuar performancën e çdonjërit prej tyre.

Në Maj 2006, një draft i Standardeve të Parimeve të Cilësisë në Paraktikë të Drejtuesve (apo Principal Quality Practice Standards – PQPS), u dërgua tek të gjithë drejtorët e shkollave, mbikqyrësit e shkollave, kryetarët e këshillit të shkollave dhe grupet pjesëmarrëse për shqyrtim dhe komentim.

Një version final i PQPS u prezantua në Shkurt 2009 (Alberta Education, 2009) dhe përfshiu shtatë standarde të prezantuara në formë direktivash. Kosova mund të mësonte shume nga procesi i zhvillimit, përfshirja e pjesëmarrësve dhe konsultimi me opinionin e publikut dhe mekanizmat për të mbështetur udhëheqësit aktualë dhe ata të rinj, për të zhvilluar aftësitë e kërkuara për implementim të dimensioneve të kërkuara të udhëheqjes.

Rezultatet, TEMAT DHE PERCEPTIMET

U prezantuan dhe analizuan pesë tema nga të dhënat në dispozicion. Këto janë: (i) eksperienca si bazë për zgjedhjen; (ii) intervistat e hapura kundrejt intervistave të bëra vetëm 'sa për t'i bërë'; (iii) zhvillimi profesional i bazuar në kërkesë; (iv) bashkëpunimi si aspekt kyç për udhëheqjen e efektshme të shkollave; (v) perceptimi mbi ndryshimin që ndodh.

Eksperienca si baza për zgjedhjen

Minimumi tre vjet eksperiencë mësimdhënieje është kushti për drejtorët e ardhshëm të shkollave. Disa pjesëmarrës menduan se ky kriter duhet të ndryshohet dhe se drejtorët e shkollave duhet të kenë më shumë se tre vjet eksperiencë në mësimdhënie para se të bëhen drejtorë. Drejtuesit arsimorë kanë një përgjegjësi për t'u siguruar që nuk kanë rëndësi vetëm vitet e eksperiencës, por gjithashtu eksperienca e suksesshme në mësimdhënie gjatë kësaj periudhe kohore duhet marrë parasysh si faktor kyç në këtë rast.

Eksperienca e udhëheqjes në çfarëdo lloj niveli, perceptohet si me rëndësi të madhe dhe një avantazh në procesin e zgjedhjes të drejtorëve të shkollave. Disa pjesëmarrës ishin udhëheqës arsimi gjatë sistemit paralel të arsimit, ndërsa të tjerë ishin përfshirë në pozicionet e udhëheqjes menjëherë pas luftës. Perceptimi ishte se eksperienca e mëparshme e udhëheqjes kishte qenë faktor kyç për zhvillimin e mëvonshëm në pozicionet më të larta të udhëheqjes.

Intervistat e hapura kundrejt intervistave të bëra vetëm "sa për t'i bërë›

Pjesëmarrësit në këtë studim ndanë tregimet e tyre personale, kur u intervistuan për pozicionin. Këto tregime rezultojnë në tre nën-tema: kur u intervistuan, rregullat mbi këtë proces dhe kur intervistuan të tjerët.

Intervista

Eksperiencat e pjesëmarrësve që ishin intervistuar për vend pune ishin të ndryshme. Përgjigjet ndryshonin nga ato që i kualifikojnë intervistat si shumë të shkurtëra, disa menduan që ishin deri diku të dobishme, ndërsa vetëm dy që i pëlqyen ato plotësisht. Disa pjesëmarrës menduan që disave iu bënë pyetje të padobishme, disa anëtarë paneli nuk kishin kualifikime të duhura për këtë proces e shumë herë kishin kualifikime më të ulëta se të kandidatëve, dhe i gjithë procesi ndonjëherë bëhej vetëm, sepse ata ndiheshin të detyruar ta mbaronin. Sidoqoftë të gjithë pjesëmarrësit ishin të suksesshëm në intervistat e tyre. Fakti që ishin të

suksesshëm mund të ketë pasur një ndikim në interpretimin e tyre.

Rreth rregullave në këtë proces

Procedura për të caktuar anëtarët e panelit dhe për të intervistuar kandidatët për drejtor shkolle administrohet nga Ligji dhe një Udhëzim Administrativ përkatës(UA). Paneli përfshiu një përfaqësues nga MASHT, një nga inspektorati rajonal dhe një nga DKA-ja. Në intervistë marrin pjesë gjithashtu një përfaqësues mësues dhe një prind nga këshilli i shkollës por ata nuk kanë të drejtën për të votuar. Pjesëmarrësit raportuan se anëtarët që nuk votojnë shpesh manipulohen, edhe pse nuk e kanë të drejtën e votës. Anëtarësimi në panel dhe në procesin e intervistës do të ndryshojë, pasi të firmoset Udhëzimi i ri Administrativ i sapozhvilluar.

Gjatë intervistimit të të tjerëve

Me qëllim që të krahasohet dhe ballafaqohet perceptimi i pjesëmarrësit, kur intervistohet dhe kur intervistohen të tjerët, u ngritën disa pyetje nga procesi i intervistimit. Të gjithë drejtorët pjesëmarrës të shkollave kishin intervistuar vetëm mësues. Për shkak të eksperiencës së tyre personale, ata treguan sa të kujdesshëm u munduan të ishin, kur bënin pyetje në lidhje me mësimdhënien në klasa dhe ndikimin që mund të ketë në drejtim e shkollës dhe përmirësimin e saj. Një opinion i rëndësishëm, i përbashkët ishte se të gjithë intervistuesit duhet të trajnoheshin për mënyrën si t'i intervistonin kandidatët për drejtor shkollash. Fatkeqësisht, kjo nuk po ndodh akoma në Kosovë.

Zhvillimi profesional i bazuar në kërkesa

Që nga fundi i konfliktit në Kosovë, në Korrik 1999, një numër partnerësh ndërkombëtarë dhe vendorë u përfshinë në sigurimin e mundësive për zhvillimin profesional për udhëheqësit e arsimit në Kosovë. Perceptimet e pjesëmarrësve rreth këtyre iniciativave dhe programeve mund të veçohen në tre nën-tema: më të dobishmet deri tani, mundësitë për zhvillim të mëtejshëm profesional dhe lidhjet midis zhvillimit profesional dhe praktikës profesionale.

Më të dobishmet deri tani

Pjesëmarrësit përsëritën faktin se kishte pasur një numër programesh udhëheqjeje, të cilat ndikuan direkt në cilësinë e udhëheqjes të shkollave në Kosovë. Ato theksuan rëndësinë e dobishmërisë të pasjes të programeve trajnuese dy-javore, të cilat, për ta, kanë qenë më të suksesshmet. Ata pëlqyen veçanërisht përfshirjen e projekteve kërkimore në veprimit si dhe ndërlidhjen direkte me përmirësimin e shkollave. Programet e përshtatura e të orientuara në kërkesa u theksuan si

veçanërisht të dobishme për udhëheqësit e shkollave.

Mundësitë për zhvillimin e mëtejshëm profesional

Qeveria e Kosovës nuk ka kapacitetin për të caktuar burime të mjaftueshme për të sponsorizuar programet e zhvillimit profesional, por mbështetet në financimet e jashtme. Prandaj ka më pak mundësi për zhvillim profesional për udhëheqjen e shkollave. Pjesëmarrësit shfaqën një interes të madh në pasjen e një Shkolle Udhëheqjeje të ngjashme me atë që ekziston në një numër vendesh në rajon dhe në Europë. Kjo do të mundësonte koordinimin e pjesëmarrësve, implementimin e agjendës të Qeverisë për të përmirësuar udhëheqjen e shkollave dhe do të ofronte zhvillim profesional të orientuar sipas kërkesës.

Lidhjet midis zhvillimit profesional dhe praktikës të shkollës

Lidhja e teorisë me praktikën, bërja e programeve që përmbush nevojat e pjesëmarrësve dhe lejimi i mundësisë për t'u lidhur me mjedisin e shkollave, duket se kanë qenë disa sfida për ofruesit e trajnimit dhe pjesëmarrësit në këto programe. Ndërkohë që kishte programe në të cilat mësuesit mund të merrnin pjesë, disa prej tyre nuk ishin praktike dhe pjesëmarrësit nuk ishin në gjendje të bënin lidhjen me shkollat e tyre. Programet u konsideruan si të orientuara nga oferta dhe të varuara nga ajo çka 'ofruesit' kishin për të ofruar. Një studim mbi vlerësimin e të gjithë nevojave për ngritjen e kapaciteteve menaxhuese të udhëheqësve të shkollave, do të ndihmonte në ndërtimin e programeve të orientuara sipas kërkesës në të ardhmen.

Bashkëpunimi si faktor kyç për udhëheqjen e efektshme të shkollave

Bashkëveprimi dhe bashkëpunimi u shfaqën si çështje kyçe në praktikën e udhëheqjes në shkolla. Themelimi i një klime tolerante në shkollë, respektimi dhe zbatimi i orarit të shkollës dhe pjesëmarrja në mënyrë aktive në përditësimin e tij, ndarja e informacionit me stafin dhe mbajtja e tyre të informuar në mënyrë të rregullt, të qenit përgjegjës për punën që bëjmë, themelimi i marrëdhënieve bashkëpunuese dhe të respektueshme midis mësuesve dhe prindërve janë disa karakteristika kyçe të udhëheqësve të efektshëm dhe të praktikës të udhëheqjes të efektshme të theksuara nga pjesëmarrësit.

Pjesëmarrësit thanë se udhëheqësit e mirë e bëjnë shkollën të efektshme. Perceptimi i tyre për udhëheqësin e efektshëm përfshinin aftësi dhe atribute si: menaxhimi i kohës, mbështetje direkte (e klasës) për stafin e shkollës dhe koordinim i agjendave dhe prioriteteve të tyre me agjendat dhe prioritetet e stafit të shkollës,

mbajtja gjithmonë në mendje se e vetmja mënyrë për të mbështetur nxënësit është duke punuar, komunikuar dhe bashkëpunuar në mënyrë aktive me komunitetin e shkollës. Në veçanti ata theksuan rolin e rëndësishëm të udhëheqësve të efektshëm në motivimin e mësuesve dhe nxënësve për rezultate më të mira.

Perceptimi mbi ndryshimin që duhet të ndodhë

Perceptimet e pjesëmarrësve dhe vizioni i tyre për të ardhmen ndikon në angazhimin e tyre për praktikën e mëtejshme të zhvillimit të udhëheqjes në Kosovë. Për sa i përket procesit të zgjedhjes të drejtorëve të shkollave, ligji aktual duhet të ndryshohet dhe t'i japë më shumë fuqi shkollave, kur zgjidhen drejtorët e shkollave. Gjithashtu u konstatua se politika nuk duhet të ndikojë në vendimet e arsimit dhe se udhëheqësit e Kosovës duhet t'i besojnë panelit zgjedhor, kur zgjedhin drejtorët e shkollave.

Së fundi me anë të një sistemi të organizuar në mënyrë institucionale, si themeli i Shkollës për Udhëheqje, shoqëria e Kosovës do të dëshmonte vullnetin e saj për të forcuar kapacitetin e udhëheqjes të shkollave.

DISKUTIM

Kuptimi dhe interpretimi i modeleve dhe prirjeve nga të dhënat e intervistave, gjithmonë prezantojnë rrezikun për interpretim të gabuar. Kur rishfaqen temat e zakonshme dhe artikulohen nga disa pjesëmarrës të të njëjtit studim, studiuesi duhet që jo vetëm të marrë parasysh rëndësinë e tyre, por edhe t'i krahasojë përmes analizës teorike dhe studimeve të mëtejshme. Brenda një studimi që përbëhet nga vetëm 10 intervista, mundësitë për përgjithësim janë të kufizuara në mënyrë të pashmangshme. Sidoqoftë ky studim synoi të jepte njohuri dhe perceptime nga një grup i zgjedhur rastësisht i udhëheqësve arsimorë në Rajonin e Pejës.

Mbi procesin e rekrutimit

Cilat janë perceptimet e pjesëmarrësve mbi praktikën aktuale të rekrutimit të drejtorëve të shkollave në rajonin e Pejës?

Kjo ishte pyetja e parë e studimit që iu bë të gjithë pjesëmarrësve. Në thelb interesi ishte që të mësohej më shumë rreth perceptimeve të pjesëmarrësve mbi kualifikimet e kërkuara për drejtorët e shkollave dhe mbi praktikën e miratuar të rekrutimit. U theksuan tre kërkesa bazë për drejtorët e shkollave: (i) eksperienca e mësimdhënies; (ii) eksperienca e mëparshme e mësimdhënies; dhe, (iii) formimi arsimor.

Të gjithë pjesëmarrësit kanë pasur eksperiencë dhe kjo konsiderohet të jetë arsyeja kryesore për zgjedhjen e tyre. Nuk ishte vetëm mësimdhënia, por mësimdhënia e efektshme që demonstruan dhe prandaj ata u kualifikuan për të marrë përsipër rolin e udhëheqjes. Ajo që nuk u bë e qartë ishte fakti që asnjë pjesëmarrës i përmendur këtu nuk përmendi se duhet të ketë një sistem për të gjurmuar dhe dokumentuar praktikën e mësimdhënies së çdo aplikanti të vetëm. Ata folën vetëm për numrat dhe nevojën për të qenë i suksesshëm, por asnjë nuk foli për mënyrën e dokumentimit të praktikës së mësimdhënies së suksesshme.

Eksperienca e mëparshme e mësimdhënies konsiderohej kritike për zgjedhjen dhe shumë pjesëmarrës besonin se ishte roli i tyre i udhëheqjes në kohë të vështira, përfshirë sistemin paralel që i ndihmoi disa prej tyre të bëheshin drejtorë shkollash dhe udhëheqës arsimorë në Kosovën e pas-konfliktit. Ishte ajo çka ata konsideronin të ishte një eksperiencë e suksesshme mësimdhënieje që treguan, e cila i mundësoi ata të bëheshin udhëheqës pas konfliktit.

Një nga aspektet më të diskutuara të kualifikimeve për pozicionin e drejtorit të shkollës ishte përgatitja arsimore e kandidatit. Në kohën kur u zhvillua studimi, kandidati duhej të ishte i diplomuar i Shkollës së Lartë Pedagogjike (SHLP) ose të kishte diplomën e Universitetit për të qenë i kualifikuar si drejtor shkolle. Pjesëmarrësit përmendën se duke u bazuar në Udhëzimin Administrative (UA) të ardhshëm, të gjithë aplikantët duhet të kenë diplomën e Universitetit, para se të bëhen drejtorë shkolle. Pasja e një diplome Universiteti, shihet si aspekt shumë i rëndësishëm i zgjedhjes të drejtorëve. Sidoqoftë pak pjesëmarrës nuk mendonin se kjo duhet të ishte e detyrueshme për pozicionet e drejtorit, pasi pjesa më e madhe e stafit të mësimdhënies mbante diplomën e Shkollës së Lartë Pedagogjike, një diplomë dy-vjeçare për mësimdhënje.

Mbi zhvillimin profesional

Cili është ndikimi i mundësive të zhvillimit profesional (ZHP) në praktikën aktuale profesionale? Kjo pyetje ofroi mundësinë për të krahasuar perceptimet e drejtorëve, DKA-ve, Zyrtarëve Rajonalë dhe stafit qendror të MASHT-it në lidhje me shkallën në të cilën zhvillimi profesional i përjetuar nga udhëheqësit arsimorë, në veçanti drejtorët e shkollave, kontribuuan për praktikën e efektshme të udhëheqjes.

Kishte të paktën dy aspekte kryesore të ZHP-së që u theksuan në veçanti. Së pari, ZHP drejtohej nga oferta, me pak përjashtime, dhe ishte në përgjithësi përgjegjësia e ofruesit që të ofronte atë çka mendonte se ishte e dobishme për udhëheqësit. Së dyti, institucionet arsimore komunale dhe MASHT-i nuk luajtën rolin e koordinimit që duhej të luanin për të kanalizuar programet e ofruesve në bazë të nevojave të

udhëheqësve arsimorë lokalë.

Pa minimizuar rëndësinë dhe relevancën e programeve të ofruara për udhëheqje arsimore në Kosovën e pas-konfliktit, këto programe orientoheshin përgjithësisht nga oferta. Kishte vetëm pak raste, kur një program përshtatej për të përmbushur nevojat e udhëheqësve arsimorë. Në këto raste ofruesi i programit takohej me udhëheqës arsimorë dhe identifikonte nevojat e synimet e tyre para se të ofronte një program që mbështeste procesin e përmbushjes së këtyre synimeve. Kjo qasje ishte e rrallë, por kur zbatohej, ishte e suksesshme.

Pjesëmarrësit rikujtuan se nuk kishte një iniciativë të drejtuar në mënyrë institucionale dhe as nuk kishte kapacitet institucional për të menaxhuar këto programe. Disa ishin specifikë dhe theksuan nevojën e Shkollës për Udhëheqje që do të koordinonte këto përpjekje dhe do të vepronte si institucion qendror për të siguruar implementim të monitoruar të ZHP-së dhe do të licenconte udhëheqësit arsimorë në të gjitha nivelet e shkollave dhe pozicionet e udhëheqjes të lartë. Ka shumë modele në Kosovë që mund të mësojnë dhe në këtë studim kemi përfshirë tre për qëllime krahasimi (Sllovenine, Anglinë dhe Albertën).

Mbi udhëheqjen e efektshme të shkollave siç shihet nga udhëheqësit arsimorë kosovarë

Puna me dhe për shkollën, është ajo çka karakterizoi perceptimin e pjesëmarrësve mbi llojin e udhëheqjes të dëshiruar në shkollat e Kosovës. Ka një perceptim të përbashkët mes pjesëmarrësve që me qëllim që të tregohet udhëheqje e efektshme në Kosovë, udhëheqësit arsimorë duhet të krijojnë një klimë tolerante në shkollë, të respektojnë orarin, planin dhe të përfshijnë të tjerët në planifikim, të ndajnë informacionin me stafin dhe t'i mbajnë të informuar rregullisht, të jenë të përgjegjshëm për punën që bëjnë dhe të krijojnë e ruajnë marrëdhënie bashkëpunuese e të respektueshme me mësuesit dhe me komunitetin e përgjithshëm të shkollës.

Fokusi mbi ndërtimin e komuniteteve profesionale të mësimit dhe mbështetja e zhvillimit të stafit ishte një aspekt tjetër i theksuar nga pjesëmarrësit. Është perceptimi i tyre që udhëheqësit e shkollës dhe udhëheqësit e tjerë arsimorë në nivel qendror janë të efektshëm vetëm atëherë kur ndihmojnë stafin në shkollë dhe anëtarët e tjerë të organizatës që të bëhen nxënës për tërë jetën. Është përgjegjësia e udhëheqësve të shkollave të cilët dëshirojnë të jenë të efektshëm, të mbështesin performancën e stafit dhe arritjet e nxënësve.

Në bazë të perceptimeve të pjesëmarrësve, mund të nxirret përfundimi se udhëheqja në kontekstet shumë komplekse dhe të ndryshueshme, si Kosova e pas-konfliktit, duhet të fokusohet në identifikimin dhe implementimin e formave të praktikës së udhëheqjes, mësimdhënies dhe të mësuarit, të cilat janë më të

efektshmet në atë kontekst. Vetëm me anë të dialogut të hapur, bisedave të sinqerta dhe bashkëpunimit, udhëheqësit tanë arsimorë mund të mbështesin zhvillimin e arsimit në Kosovën e pas-konfliktit dhe të ndërtojnë kapacitete të efektshme udhëheqjeje, për të drejtuar zhvillimin e arsimit për fëmijët tanë, pavarësisht gjuhës që flasin dhe bindjeve politike.

KONKLUZIONE

Synimi i këtij studimi ishte që të ekzaminonte politikat dhe praktikat aktuale të rekrutimit të drejtorëve në Kosovë. Rekrutimi i drejtorëve të shkollave dhe zhvillimi profesional, kanë qenë dy aspekte kryesore të iniciativave arsimore të reformës në Kosovën e pas-konfliktit.

Studimi ofron një mundësi për të vlerësuar vërtet rolin e udhëheqësve arsimorë dhe fuqinë e ndikimit të kontekstit pas luftës në këtë rajon të veçantë arsimor. Prandaj është një detyrim për ta kualifikuar këtë interpretim, duke konstatuar se rezultatet vlejnë vetëm për rajonin e Pejës dhe udhëheqësit arsimorë të intervistuar në studim, mirëpo ofron informacione të rëndësishme edhe për rajonet tjera.

Implikimet për praktikë

Ka të paktën dy fusha në të cilat ky studim ka potencial për të ofruar një ekzaminim të praktikës. Për t'u bërë një drejtor shkolle në shkollat e pas-konfliktit të Kosovës, ku shumicës prej tyre i mungojnë mjetet kryesore për të kryer një sistem normal arsimi, jo vetëm që është një sakrificë, por kërkon edhe një mundim i madh. Ka vende ku hapësira është e kufizuar dhe shkollat punojnë meturne, ku klasat janë të mbipopulluara dhe mjetet e mësimdhënies janë minimale, ku puna në laboratorë është e kufizuar; për të mos thënë që mungon krejt, kur mësuesit punojnë me pagë të ulët dhe nuk mund të nxjerrin të ardhurat e jetesës. Duke marrë parasysh gjithë këto specifika, mësuesit në rajonin e Pejës dhe udhëheqësit arsimorë në veçanti, mund të ndihen krenarë për sukseset e tyre dhe t'i ndajnë këto me rajonet e tjera.

Ky studim qëndron gjithashtu si një shembull për ata drejtorë dhe udhëheqës të tjerë arsimorë, në rajonet tjera të Kosovës dhe mjediset e tjera pas-konfliktuale, të cilët duan të përmirësojnë aftësitë dhe njohuritë e tyre dhe të jenë të hapur drejt ideve të reja për ndryshimin në arsim. Ishte të qenit me zemër të hapur dhe dëshira për të mësuar, që i bëri udhëheqësit arsimorë në këtë studim të mirëpritnin ide të reja mbi udhëheqjen arsimore dhe ndryshimet në arsim. Kontekstet e tjera pas-konfliktuale mund të marrin një shembull dhe frymëzim nga ky studim dhe nga dëshira e pjesëmarrësve për të mësuar, dedikimi në punë, angazhimi për kauzën

dhe vullneti i udhëheqësve për të sakrifikuar për përmbushjen e vizionit të shkollës.

Rekomandimet në aspektin e politikave arsimore

Zbulimet nga ky studim na shpien drejt disa rekomandimeve kyçe për plolitika arsimore që do të zgjeronin sektorin e udhëheqjes në Kosovën e pas-konfliktit. Së pari, masat aktuale ligjore që administrojnë kualifikimet e kërkuara dhe praktikën e rekrutimit për zgjedhjen e drejtorëve të shkollave duhet të zhvillohen me anë të një procesi të hapur dhe përfshirës të komunikimit. Zëri i pjesëmarrësve gjatë fazës së zhvillimit është kritik për implementimin e suksesshëm të politikës në terren.

Ekziston një nevojë e menjëhershme për të rivizituar praktikën aktuale në lidhje me komunikimin dhe përhapjen e informacionit nga MASHT për rajonet arsimore, institucionet komunale dhe shkollat si përfitues kryesorë. Informacionet bazë, që përfshijnë udhëzimet administrative, politikat e reja dhe politikat e ardhshme, duhet të vihen në dispozicion për shkollat dhe shkollat duhet të kenë ndikim të lehtë në to. Prandaj ekziston një nevojë për të ndërtuar një Kornizë për Informim mbi Politikat arsimore që do të ishte e përdorshme për shkollat në veçanti dhe për opinionin arsimor publik në përgjithësi. Pjesë e kësaj strukture do të ishte gjithashtu Kodi i Etikës dhe Kodi i Mirësjelljes për mësuesit, studentët, prindërit dhe udhëheqësit arsimorë, të cilat akoma janë për t'u zhvilluar në Kosovë.

Rekomandime programore

Zhvillimi profesional i përjetuar nga udhëheqësit arsimorë, rezultoi në praktikë isuksesshëm në procesin e përmirësimit të udhëheqjes në shkolla. Forcimi i udhëheqjes në shkolla dhe udhëheqja qendrore, ka qenë një fushë e madhe investimi për donatorët ndërkombëtarë dhe ofruesit vendorë të trajnimeve në shërbim.

U ndanë tregimet e suksesit dhe u theksuan rastet ekzemplare. Ishte një konsensus i përgjithshëm që zhvillimi profesional praktik u bë i lehtë për t'u kuptuar dhe i lehtë për t'u zbatuar. Programet e përshtatura të trajnimit u theksuan si tregime suksesi dhe u theksuan nevojat për programet e ngjashme. Sidoqoftë u identifikuan boshllëqet dhe u artikuluan kërkesat.

Udhëheqësit arsimorë në rajonin e Pejës konstatuan qartë nevojën për zhvillimin e një strukture holistike, që do të mundësonte ndërtimin e kapacitetit për praktikën e udhëheqjes në Kosovën e pas-konfliktit. Nevoja për të institucionalizuar dhe koordinuar programet e udhëheqjes në dispozicion për udhëheqësit arsimorë në Kosovë u adresua nga pjesëmarrësit në këtë studim. Praktika në vendet e tjera si: modeli për licencimin e drejtorëve në Slloveni; shembulli i mbështetjes të fortë qeveritare dhe angazhimi për të forcuar udhëheqjen e sektorit të arsimit në Angli;

dhe, standardet e artikuluara qartë të Praktikës të Cilësisë të Drejtorëve në Alberta mund të shërbejnë si shembujt më të mirë për të filluar ndryshimin në këtë fushë të arsimit në Kosovë.

Implikimet për studime të mëtejme

Përpjekjet për të përmirësuar praktikën e udhëheqjes arsimore duhet të ndërtohen në gjetjet e studimeve të dokumentuara mirë dhe të pranuara mirë rreth udhëheqjes së shkollave që ekzistojnë tashmë në këto rajone. Duhet t›i kujtojmë vetes se udhëheqja mund të marrë forma të ndryshme në kontekste të ndryshme, dhe udhëheqja e ushtruar në rajonin e Pejës nuk duhet të jetë medoemos e njëjtë me udhëheqjen në rajonet e tjera arsimore.

Megjithatë ka aspekte të ndryshme të këtij studimi që kërkojnë ekzaminim të mëtejshëm. Për shembull, duhet të ekzaminohet ndikimi i zhvillimit profesional i përjetuar nga drejtorët e shkollave në përmirësimin e praktikës së mësimdhënies dhe të mësuarit e nxënësve, në shkollat e tjera brenda rajonit të Pejës. Një aspekt tjetër që kërkon hulumtim të mëtejshëm është rekrutimi i drejtorëve brenda Rajonit të Pejës, duke zgjedhur një kampion më të madh dhe duke analizuar drejtorët aktualë dhe gjithashtu drejtorët në pension, mësuesit, prindërit dhe studentët. Një qasje e metodologjisë mikse, duke kombinuar metodat sasiore dhe cilësore të studimit, në të gjitha rajonet arsimore në Kosovë, do të siguronin një bazë të pasur me të dhëna që pastaj mund të krahasohen dhe ballafaqohen. Mësimet mund të theksohen me një synim për të ndikuar në përmirësimin e praktikës aktuale në Kosovën e pasluftës. Këto dhe aspekte të tjera kërkojnë hetime të mëtejshme dhe biseda dinamike mes mësuesve, bërësve të politikës dhe studiuesve në Kosovë.

Konkluzion final

Ky studim ka ofruar një pasuri informacionesh që parashikohet të ndikojnë në praktikën e udhëheqjes dhe në botëkuptimet e studimit nga ky moment e tutje. Ekziston shpresa që të tjerët të njohin vlerën e ndarjes të perceptimeve mbi praktikat e zhvillimit të udhëheqjes arsimore në mënyrë që të ketë më shumë mundësi për të lexuar mbi rastet e ngjashme në Kosovën e pasluftës. Besohet se një numër kritik i studimeve të ngjashme do të ndihmonte në krijimin e një pikëqëndrimi të krijuar në mënyrë autentike dhe një standard i gjithanshëm, në të cilin ne mund të krahasojmë praktikën e udhëheqjes të efektshme në rajonet e tjera arsimore në Kosovë, në rajon e më gjerë.

REFERENCES

Administrative Instruction on Procedures for Selecting School principals. Numër:11/2008. Datë: 26.06.2008. Retrieved from the Ministry of Education Science and Technology website http://www.masht-gov.net/advCms/documents/Procedurat_e_zgjedhjes_drejtorit__.pdf November 28, 2008.

Alberta Commission on Learning. (2003) Alberta Education. Retrieved November 2008 from http://education.alberta.ca/department/ipr/commission/report/highlights/intro.aspx

Alberta Education. (2009). *The principal quality practice guideline: Successful school leadership in Alberta*. Retrieved February, 2009 from http://education.alberta.ca/media/949129/principal-quality-practice-guideline-english-12feb09.pdf

Anderson, G., & Arsenault, N. (1998). *Fundamentals of educational research* (2nd ed.). London, UK: The Falmer Press.

Andrews, R., & Grogan, M (2002). Defining preparation and professional development for the future. *Educational Administration Quarterly, 38*(2), 233-256.

Blase, J. J. (1987). Dimensions of effective school leadership: The teachers' perspective. *American Educational Research Journal, 24*(4), 589-610.

Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (1998). *Qualitative research in education: An introduction to theory and methods* (3rd ed.) Boston: Allyn & Bacon.

Brundrett, M. (2001). The development of school leadership programs in England and the USA: A comparative analysis. *Educational Management and Administration, 29*(2), 229-245.

Brundrett, M., & Dering, A. (2006). The raise of leadership development programmes: a global phenomenon and a complex web. *School Leadership & Management, 26*(2), pp. 89-92.

Bush, T., & Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership: International perspectives. *Educational Management & Administration, 30*(4), 417-429.

Chapman, C., Day, C., Hadfield, M., Hargreaves, A., Harris, A., & Hopkins, D., (2003). *Effective leadership for school improvement.* London, UK: RoutledgeFalmer.

Collarbone, P. (1998).Developing a leadership programme for school leaders: An NPQH assessment centre manager reflects. *School Leadership & Management, 18*(3), 335-346.

Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Day, C., Hadfield, M., & Harris, A. (2001). Challenging the orthodoxy of effective school leadership. *International journal of leadership in education, 4*(1), pp. 39-56.

Day, C., Leithwood, K., & Sammons, P. (2008). What we have learned, what we need to know more about. *School Leadership & Management, 28*(1), 83-96.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Erčul, J. & Pecel, P. (2008). *The role of school leadership in creating a learning environment that is conductive to effective learning with special regard to the improvement of the quality of teacher activity: Country study Slovenia*. Retrieved May 1, 2009 from http://english.tpf.hu/download.php?doc_name=tudaskozpont/LLL_projekt/leadership/Country_report_Slovenia.doc

European Commission Directorate-General for Education and Culture. (2000). *European report on the quality of the school education; Sixteen quality indicators.* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Fullan, M. (2006). *Turnaround leadership.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
Gay, L.R., Mills, G.E., & Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications.* Columbus, OH: Pearson Education Canada, Ltd.
Goddard, J. T. (2007). The professional development needs of educational leaders in post-conflict Kosovo. *The Educational Forum, 71*(3), 200-210.
Hallinger, P. & Murphy, J. F. (1986). The social contexts of effective schools. *American Journal of Education, 94*(3), 328-355.
Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging contexts. *School Leadership & Management 22*(1), 15-26.
Harris, A. (2002). Leading school improvement. In K. Meyers and J. MacBeath (Eds.), *School improvement: What's in it for schools?* (pp. 66-81). London, UK: RoutledgeFalmer.
Hyseni, H., Pupovci, D., Salihaj, J., & Shatri, B. (2001). *Education in Kosovo: Figures and facts.* Prishtina: KEC.
Hyseni, H., Pupovci, D., & Salihaj, J. (2001). *Education in Kosovo 2000/2001.* Prishtina: KEC.
Jackson, K., & Kelley, C. (2002). Exceptional and innovative programs in educational leadership. *Educational Administration Quarterly, 38*(2), 192-212.
Judah, T. (2008). *Kosovo: What everyone needs to know.* New York: Oxford University Press, Inc.
King, M. B. & Youngs, P. (2002). Principal leadership for professional development to build school capacity. *Educational Administration Quarterly, 38*(5), 643-670.
Koren, A. (2007). Improving school leadership: Country background report from Slovenia. Retrieved May 1, 2009 from http://www.oecd.org/dataoecd/25/40/38561414.pdf
Ministry of Education, Science and Technology. (2002). *The law on primary and secondary education in Kosovo.* Prishtina: Office for Publications of the MEST.
Ministry of Education, Science and Technology. (2007). *Strategy for development of pre-university education in Kosovo 2007-2017.* Prishtina: Druckart.
National College for School Leadership. (2008). Annual Report and Account 2007/2008. Retrieved October, 2008 from http://www.ncsl.org.uk/ncsl-accounts-07-08.pdf
Official Gazette of the Republic of Kosovo, Pristina, Year III/ N. 30/15 June 2008, Retrieved from http://www.gazetazyrtare.com/ November 28, 2008.
Peterson, K. (2002). The professional development of principals: Innovations and opportunities. *Educational Administration Quarterly, 38*(2), 213-232.
Sekretariat, The National Leadership School (2005). *Leadership's School – Slovenia*. Retrieved May 1, 2009 http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/principal_school-slo-enl-t05.pdf
Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
Statistics on Education in Kosovo 2006 – 2007, MEST (2008). *Statistics 2006/2007*. Retrieved from MEST website http://www.masht-gov.net/advCms/documents/Kosovo_Education_Statistics0607.pdf November 28, 2008.
Statistics on Education in Kosovo 2007 – 2008, MEST (2008). *Statistics 2007/2008*. Retrieved from MEST website http://www.masht-gov.net/advCms/documents/Ars_pub_paraun_07-08.pdf November 28, 2008
Trnavčevič, A. (2007). School leadership and equity: Slovenian elements. *School Leadership & Management, 27*(1), 79-90.

Wong, P. M. (2004). The professional development of school principals: Insights from evaluating a programme in Hong-Kong. *School Leadership & Management, 24*(2), 139-162.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). London, UK: SAGE Publications.

Zgaga, P. (Ed.). (2006). *The prospects of teacher education in south-east Europe.* Ljubljana, Slo: Tiskarna Littera picta d.o.o.

Vlerësimi në arsimin e lartë-studim i ndërmarrë në UEJL

Brikena XHAFERI
Assoc. Prof. Dr. Fakulteti i Gjuhëve, kulturave dhe komunikimeve, UEJL, Tetovë, Maqedoni

ABSTRAKT

Ky artikull trajton çështjen e vlerësimit të vazhdueshëm në shkollimin e lartë në Tetovë (Maqedoni). Vlerësimi është një çështje integrale e mësimdhënies dhe ai ngërthen metoda të ndryshme për të mbledhë informata për njohuritë dhe e aftësitë e studentëve. Vlerësimi realizohet nëpërmjet projekteve të ndryshme, reflektimeve, portfolios, punimeve hulumtuese, prezantimeve në klasë, testeve etj. "Fjala vlerësim përdoret kur vendimet janë marrë në bazë të performancës së një studenti. Kjo përfshin mbledhjen dhe organizimin e informatave për studentët me qëllim që të jepen udhëzime rreth të mësuarit e studentëve (Granzhë dhe Redi [Grange and Readdy], 2003 f.3).Ky artikull hulumton qëndrimet e mësimdhënësve dhe studentëve ndaj vlerësimit të vazhdueshëm në Universitetin e Evropës Juglindore në Tetovë, Maqedoni. Studimi përfshin 20 mësimdhënës dhe 60 studentë të Fakultetit të Gjuhëve, Kulturave dhe Komunikimit. Metodat e hulumtimit janë pyetësori për studentë dhe intervistat e mësimdhënësve. Rezultatet e hulumtimit tregojnë se të dy grupet e pjesëmarrësve, mësimdhënësit dhe studentët, kanë qëndrime pozitive ndaj vlerësimit të vazhdueshëm. Shumica e mësimdhënësve janë të trajnuar të përdorin këtë metodë. Sfida më e madhe për mësimdhënësit është mësimdhënia dhe testimi në klasat me njohuri të ndryshme.

Fjalë kyç: vlerësim; arsim i lartë, qëndrime, UEJL, mësim modern

1. Hyrje

Vlerësimi është një pjesë shumë e rëndësishme e të mësuarit. Aplikimi i një testi në fund të semestrit apo vitit është shumë e zakonshme, megjithatë metodologjitë e reja të mësimdhënies inkurajojë vlerësimin e vazhdueshëm për të ndjekur përparimin e nxënësve dhe përmirësim e tyre gjatë një viti.

Chan (2010) thekson se mësimi duhet të monitorohet vazhdimisht dhe të rinovohet, në mënyrë që të sigurohet se mësimdhënia, objektivat e lëndës dhe rezultatet e mësimit janë moderne. Në mjediset akademike, vlerësimi është i lidhur ngushtë me institucionin.

«Deri kohët e fundit skena e vlerësimit në klasat ku anglishtja mësohet si gjuhë e huaj, ka qenë e dominuar nga vlerësimi përmbledhës i të arritjeve të nxënësve, duke u përqendruar në zotërimin e pikave linguistike» (Shankar 2008, p.183). Në ditët e sotme, institucionet e arsimit të lartë janë duke u përballur me shumë sfida, për shkak të ndryshimeve në shoqëri. Me këto ndryshime, universitetet duhet të ndryshojë metodologjitë e tyre të mësimdhënies, të cilat duhet fokusohen më shumë në vlerësimin e kompetencës komunikative. Pajisjet për mësimdhënie janë moderne, praktike dhe mundësojnë shërbime optimale për aplikimin e mësimit interaktiv.

Ky studim është bërë në Universitetin e Evropës Juglindore, një universitet i gjuhëve të huaja në Maqedoni, i cili u themelua në vitin 2001. Mësimdhënia bëhet përmes metodave të reja të mësimdhënies, duke përfshirë teknologjinë nëpërmjet së cilës mësimdhënësit përdorin metoda të ndryshme të vlerësimit për të ndjekur progresin e studentëve gjatë një viti akademik. Hulumtimi i qëndrimeve të mësimdhënësve dhe nxënësve është shumë i rëndësishëm me qëllim që ky proces të bëhet me i lehtë dhe më efektiv.

Pyetjet e hulumtimit janë:

1. 1. Cilat janë qëndrimet e mësimdhënësve dhe studentëve ndaj vlerësimit të vazhdueshëm në arsimin e lartë?
2. 2. Cilat janë sfidat me të cilat përballen mësimdhënësit gjatë zbatimit të vlerësimit të vazhdueshëm?

2. Përmbledhje e literaturës

Vlerësimi është një koncept i ri i futur kohët e fundit në arsim në vend të koncepteve “teste “ dhe “ provimet “ . Vlerësimi si terminologji filloi të përdoret në arsim në fillim të viteve 1970 dhe në vitin 1986 Hurtle ka dalluar pesë funksionet e vlerësimit të përdorura në arsimin e lartë në SHBA (cituar në Heyëood, 2000).

Kjo u konsiderua si qasje konstruktive në vlerësimin e njohurive dhe progresin e nxënësve. Edukatorët kanë qenë në kërkim të vlerësimit alternativ për një kohë të gjatë. Ata donin që të gjenin metoda të tjera të vlerësimit, përveç atyre tradicionale. Interesimi për llojet alternative të vlerësimit është rritur me shpejtësi gjatë viteve 1990, si një përgjigje ndaj pakënaqësisë kundrejt testeve, si një element në një strategji sistematike për të përmirësuar rezultatet e studentëve. "Fusha e vlerësimit ka dëshmuar një ndryshim të madh nga mjetet e testimit në përmbledhës dhe procedurave për një qasje më shumë humaniste, duke përdorur teknika të vlerësimit joformal, të cilat theksojnë vlerësimin formativ." (Shankar 2008, f . 181).

Vlerësimet alternative fillojnë nga esetë e shkruara, performanca, portofolio të punimeve të ndryshme të punës, puna në role, intervista dhe konferenca. Vlerësimi alternativ përdor aktivitetet që studentët mund të zbulojnë se çfarë mund të bëjnë me gjuhën, ajo është e projektuar dhe e strukturuar ndryshe nga testet tradicionale, por ato gjithashtu notohen ndryshe. " Meqenëse aty përfshihen të dhëna për një kohë, ajo do të japë të dhëna më të sakta që të arrijnë tek mësimdhënësit në kohë, për të ndryshuar mësimdhënien. Këto mund të luajnë një rol vital në diagnostikimin e fushave, ku nxënësit kanë dobësi nëse organizohen mirë me atë që ndodh në klasë " .

Pierce dhe O'Malley (cituar në Shankar , 2008, f.183) theksojnë se "Vlerësimi është çdo metodë, e cila gjen se çfarë di një student ose mund të synojë të tregojë rritje dhe të informojë mësim dhe nuk është i standardizuar ose test tradicional". Ajo i ndihmon mësimdhënësit, që të theksojnë se qëllimi kryesor i mësimit të gjuhës është komunikimi (The National Capital Language Resource Center, Ëashington, DC, 2004). Ata gjithashtu theksojnë se nxënësi, kur është në qendër të vëmendjes në klasë nxit konstruktivizmin në mësim.

Ata janë të bazuara në idenë se studentët mund të vlerësojnë mësimin e tyre dhe të mësojnë nga procesi i vlerësimit. Këto metoda i japin mundësi nxënësit të reflektojë mbi zhvillimin e tyre gjuhësor dhe procesin e të mësuarit (National Capital Language Resource Center , Ëashington, DC, 2004). Siç u theksua nga Nitko (2004 cituar në Mikre 2010, f.103), "rezultatet nga aktivitetet mësimore në klasë, kuicet, testet, projektet, detyrat, vëzhgimet jozyrtare se sa mirë studenti ka arritur objektivat e synuara të mësimit, mund të përdoren për të drejtuar nxënësin për një mësim, një njësi, një periudhë, ose një lëndë". Megjithatë, vlerësimi i vazhdueshëm ka nganjëherë vështirësitë e saj, sic theksohet nga Black dhe Ëilliam (2004) e në lidhje me vlerësimin për mësim në institutet e arsimit të lartë janë në vijim: metodat e vlerësimit që përdorin instruktorët nuk janë efektive në promovimin e mësimit të mirë, praktikat e notimit pretendojnë të theksojnë konkurrencën sesa përmirësimin personal, si dhe informata kthyese, e prania e tyre shpesh ka ndikim negativ veçanërisht tek nxënësit me arritje të ulëta, të cilët besojnë se ata nuk kanë

aftësinë dhe kështu nuk janë në gjendje për të mësuar. (p.104)

Duke gjetur metoda alternative të vlerësimit të nxënësve, vlerësimi portofolio u dëshmua si shumë i dobishëm. Si rezultat mësimdhënësit janë duke përdorur metodat tradicionale, për të vlerësuar performancën e nxënësve, dhe jo duke përdorur metodat e tjera të vlerësimit . Studenti është menduar të jetë pjesëmarrës në vlerësimin e tij, gjë e cila mungon tek testimi tradicional. «Portofolio është një koleksion i organizuar i qëllimshëm i detyrave të grumbulluara mbi progresin akademik të studentit, arritjet, aftësitë , karakteristikat, dhe qëndrimet për një kohë më të gjatë « (Tangdhanakanond & Wongwanich 2012, f.72).

Sipas Darling - Hammond 1997; Shulman 1987; Sizer 1992 « Praktikantët dhe hulumtuesit e angazhuar për reforma në arsim, sugjerojnë se mësimi është duke u bërë më kompleks si rezultat i sfidave në kurrikula dhe nga diversiteti në mesin e studentëve «, (cituar në Hammond LD & Synder J., 1999, f.523).

Ideja bazë është të identifikojë metodat më të mira të vlerësimit, të cilat do të nxisin nxënësit të mësojnë më shumë, të bëhen të motivuar dhe të kenë një progres. Eshtë e nevojshme të thjeshtësohet mësimdhënia, që do të thotë të zhvillohet autonomia tek nxënësi. Për më tepër, në mësimin e gjuhës shtrohet pyetja se çfarë kuptojmë ne me të vërtetë me rezultatet e të mësuarit. Ne vazhdimisht kemi menduar se rezultati i nxënësve mund të matet duke përdorur performanca të ndryshme apo teste. Por është gjithmonë nevoja për ndryshime edhe në vlerësimin e performancës së nxënësve. «Ndryshimi i koncepteve të të mësuarit, arritjet dhe kurrikulat kanë rezultuar në nocionet e zgjeruara të asaj që përbën reformën reale arsimore»(Phye GD1997 , f.7) .

2.1 Vlerësimi i standardizuar

Në çdo shkollë ekziston një test, i cili është administruar. Nxënësit mendohet të marrin këto teste pamvarësisht nivelit apo klasës që ata i përkasin. Ky është test me modele të ndryshme dhe studentët kanë një kohë të kufizuar për të plotësuar atë. Rezultatet e ketij testivlerësohen, që do të thotë se merret vendimi për vlerësimin e tyre. Në qoftë se ne kemi nevojë që një vlerësim të ketë efekt të madh dhe pozitiv në arsim , ai duhet të zbatohet siç duhet . Çdo gjë në arsim është bërë për të përmirësuar njohuritë e nxënësve dhe qëllimet e vlerësimit duhet të përmirësojnë arsimin.

2.2 Vlerësimi alternativ

Edukatorët kanë qenë në kërkim të vlerësimit alternativ për një kohë të gjatë. Ata donin të gjenin metodat e tjera të vlerësimit, përveç atyre tradicionale. Interesi në llojet e alternative të vlerësimit është rritur me shpejtësi gjatë viteve 1990, si

një përgjigje ndaj pakënaqësisë me testet e ndryshme si një element në strategjinë sistematike për të përmirësuar rezultatet e studentore. Disa vlerësime alternative janë esetë e shkruara, performanca, portofolio të punimeve të ndryshme, intervista dhe konferenca na çojnë në përfundimin se» shpenzimet dhe koha mund të bëhen frenat në lëvizjen e vlerësimit alternativ, për zhvillimin e instrumenteve dhe për përdorimin e tyre, por shikimi i një portfolio me një student apo vëzhgimi i një studenti duke kryer një detyrë çfarëdo, me vlerë psikometrike shton një shkallë të intimitetit, që mund të jetë freskuese në një moshë të vlerësimit depersonal (Maeroff 1991 cituar në Phye 1997, f. 27).

Studentët përfshihen janë më aktivë dhe autonomë. Vlerësimi alternativ tregon se sa mirë punojnë studentët, a e kuptojnë informacionin e dhënë, a janë duke u përmirësuar ata dhe gjëja më kryesore është që studentët të marrin informatën kthyese gjatë gjithë kohës, si një shans për t'u korrigjuar dhe përmirësuar. Në anën tjetër vlerësimi alternativ është një ndihmë e madhe për mësuesit, të cilët do të përmirësojnë më tepër mësimdhënien.

2.3 . Vlerësimi formativ

Vlerësimi formativ është pjesë e procesit mësimor. Kur ai ndërthur praktikën në klasë, ai jep informacionin e nevojshëm për të rregulluar mësimdhënien dhe të mësuarit. Në këtë drejtim vlerësimi formativ, informon mësimdhënësit dhe nxënësit për kuptimin e studentëve në një moment, kur ndryshimet mund të bëhen (Garrison dhe Ehringhaus 2007, paragrafi 4). Ata më tutje thonë se një tjetër tipar i këtij lloj vlerësimi është se ai përfshin studentët po ashtu. Nëse studentët nuk janë të përfshirë në procesin e vlerësimit, vlerësimi formativ nuk është praktikuar ose zbatuar me efektivitetin e saj të plotë. Vlerësimi informativ jep informatë kthyese të vazhdueshme për mësuesit dhe nxënësit. Vlerësimi jep informacion mbi progresin, dhe identifikon dhe trajton fushat që kërkojnë zhvillimin e mëtejshëm .

2.4 Vlerësimi përmbledhës

Vlerësimet përmbledhëse jepen në mënyrë periodike për të përcaktuar se sa nxënësit dinë dhe nuk dinë në një kohë të caktuar në (Garrison dhe Ehringhaus, 2007, paragrafi 2). Disa shembuj të vlerësimit përmbledhës janë: vlerësimet shtetërore, teste për çdo njësi, testet mbas çdo kapitulli, kolokiumet apo provimet finale. Ky lloj vlerësimi mund të përdoret gjithashtu për të vlerësuar programin mësimor, përfshirje të studentëve në programet e ndryshme , etj.

2.5 Studimet e relevante

Carrillo -de -la- Pena dhe Perez (2010), bënë një studim në një universitet spanjoll, gjatë tre viteve akademike. Në studim u përfshin dy grupe të studentëve: studentët nën vlerësimin e vazhdueshëm (grupi eksperimental) janë krahasuar me ato të studentëve nën vlerësim tradicional (grupi i kontrollit). Numri total i pjesëmarrësve ishte 903. Qëllimi i studimit ishte për të hulumtuar përparimin e studentëve në semestrin e parë dhe të dytë. Rezultatet e studimit tregojnë se vlerësimi i vazhdueshëm ka ndikim pozitiv të në të gjitha sferat akademike. Përveç kësaj, përgjigjet e pyetësorit zbuluan se vlerësimi i vazhdueshëm përmirëson kënaqësinë e studentëve dhe u perceptua nga studentët si një procedurë, që nxit të mësuarit më thellë.

Një tjetër studim u krye nga Sharifi & Hassaskhah në vitin 2011. Ata hulumtuan efektin e vlerësimit duke përdorur teknikat vlerësimit me portofolio si dhe aktivitetet reflektuese mbi shkrimet e nxënësve. Ky ishte një studim pothuajse eksperimental, i cili përfshiu një klasë me 20 studentë në Universitetin Shahid Sattari të Iranit, ku për një afat u bënë pesë teste para dhe pas hulumtimit.

Studimi ishte kombimin i vlerësimit kualitativ dhe kuantitativ. Studentët ishin njoftuar me portofolion në fillim të vitit, por ata e përdorën portofolion në semestrin e dytë të vitit dhe atyre iu shpjeguan detajet. Pra rezultati nga pyetësori tregon se qëndrimi i tyre ishte pozitiv ndaj të mësuarit me portofolio.

Ky studim u krye nga Matsebatlela në vitin 2005. Ai hulumtoi përvojat e edukatorëve dhe nxënësve gjatë vlerësimit të vazhdueshëm (CASS) në lëndën e Aftësive të komunikimit. Edhe pse vlerësimi i vazhdueshëm është zbatuar në shkolla dhe institucione të arsimit të lartë në të gjithë Afrikën e Jugut, ky studim u përqendrua tek mësimdhënia dhe të mësuarit në lëndën e Aftësive të komunikimit, në kampusin Doornfontein në Universitetin e Johanesburgut (UJ). Pyetësorët u shpërndanë për nxënësit dhe intervistat u zhvilluan me edukatorët . Rezultatet nga të dhënat e mbledhura tregojnë se universiteti nuk u ka siguruar edukatorëve trajnim të mjaftueshëm për CASS. Si rezultat, edukatorët nuk ishin të përgatitur në mënyrë adekuate për të zbatuar siç duhet CASS . Pra është thelbësore që universiteti të ofrojë trajnime të tilla për të siguruar zbatimin e duhur të vlerësimit të vazhdueshëm.

Përparësitë kryesore të vlerësimit të vazhdueshëm duken në aftësitë e një studenti. Ai gjithashtu kërkon nga studentët të ndjekin edhe studimin e tyre, mënyrën se si ata shkojnë së bashku. Një gjë e tillë ndodh gjatë një periudhe kohore. Kjo është arsyeja se pse vlerësimi i vazhdueshëm duhet të përfshihet në shkollat fillore dhe të mesme në Maqedoni .

Përparësitë kryesore të vlerësimit të vazhdueshëm janë se ai shikon të gjitha aftësitë e studentëve. Po ashtu kërkohet që studentët të mësojnë gjatë tërë kohës. Për këtë arsye vlerësimi i vazhdueshëm duhet të përfshihet në shkollat fillore dhe të mesme në Maqedoni.

3. Metodologjia e hulumtimit

Vlerësimi është konsideruar gjithmonë faktor vendimtar në arsim. Me ndryshimet e sistemit të arsimit në vendin tonë, bëhet edhe përmirësimi i mënyrës së vlerësimit të performancës së nxënësve. Studimi i në fjalë hulumton qëndrimet e mësimdhënësve dhe të nxënësve ndaj vlerësimit të vazhdueshëm në Universitetin e Evropës Juglindore (UEJL) në Tetovë, Maqedoni. Studimi përfshin 20 mësimdhënës të UEJL-së, të cilët kanë mbaruar masterin ose doktoratën. Gjithashtu aty janë përfshirë edhe 60 studentë të Fakultetit të Gjuhëve, Kulturave dhe Komunikimit, të cilët studiojnë gjuhën angleze, gjermane apo shqiptare. Ata ishin të dy gjinive studentë meshkuj dhe femra dhe mosha e tyre ishte nga 20-22 vjeç.

Studentët kanë nivele të ndryshme të njohjes së gjuhës angleze. Metodat e hulumtimit të përdorura janë një pyetësor për studentët dhe një intervistë për mësimdhënësit. Pyetësori përmban 17 pyetje dhe ka për qëllim të gjejë qëndrimet e nxënësve ndaj vlerësimit të vazhdueshëm. Intervistat e mësuesve, në anën tjetër, përmbajnë 14 pyetje dhe ato janë bërë me njëzet mësimdhënës. Intervistat administrohen në mënyrë individuale në Qendrën e Gjuhëve të Universitetit të Evropës Juglindore.

4. Rezultatet

Intervistat ofrojnë informacion më të gjerë në lidhje me një çështje ose pyetje të veçantë kërkimore veçanërisht për të nxjerrë informacione rreth qëndrimeve. Ata përdoren shpesh në arsim, sepse janë një mjet i fuqishëm për të marrjen e informacionit, si dhe për të fituar një pasqyrë të gjendjes. Disa fragmente të intervistës janë paraqitur më poshtë:

A. A keni bërë ndonjë trajnim për kryerjen e vlerësimit të vazhdueshëm (CASS) në lëndën tuaj?

Përgjigjja nr1: Kam ndjekur një trajnim intensiv të organizuar nga ana e Zyrës për Kërkim Cilësor pranë UEJL-së dhe një nga seancat e trajnimit ishte vlerësimi i vazhdueshëm.

Përgjigjja nr 2: Në fakt, unë jam duke ndjekur trajnime në UEJL dhe besoj se një nga temat është vlerësimi i vazhdueshëm.

Kjo tregon se mësimdhënësit kanë marrë trajnim mbi vlerësimin e vazhdueshëm

ose për momentin janë duke u trajnuar në UEJL.

Pyetja nr:2: A mendoni se jeni në pozicion për të zbatuar vlerësimin e vazhdueshëm siç duhet?

Përgjigjja nr: 5: Po unë fuqimisht besoj se mund të vlerësoj nxënësit e mi siç duhet. Ky është viti im i dhjetë i punësimit në UEJL dhe e di se cila nga metodat e vlerësimit është e përshtatshme dhe për cilat grupe të nxënësve.

Pyetja nr:3. Çfarë probleme hasni ju në zbatimin e vlerësimit të vazhdueshëm?

Përgjigjja nr:11: Ne si mësuesit e dimë se gjithmonë ka diçka të vështirë kur ligjerojmë në klasa me aftësi të perziera.

Përgjigjja nr:13: Sipas mendimit tim vlerësimi i vazhdueshëm kërkon shumë kohë, sidomos vlerësimi i pjesëmarrjes në klasë është shumë i vështirë.

Në përgjithësi, rezultatet e të gjitha intervistave tregojnë se mësimdhënësit, pjesëmarrës të këtij studimi janë të mendimit se lëvizja nga mësimdhënia tradicionale në mësimdhënien bashkëkohore duke përfshirë këtu edhe vlerësimin e vazhdueshëm ka qenë pozitiv dhe shumica e mësuesve kanë vetëbesim në vlerësimin e vazhdueshëm të nxënësve të tyre.

4.2 Rezultatet e Pyetsorëve

Qëndrimet e nxënësve ndaj vlerësimit të vazhdueshëm janë hulumtuar përmes një pyetësori, i cili përmban shtatëmbëdhjetë pyetje. Pyetësorët pyesin studentët, pjesëmarrës në këtë studim, të shprehin mendimet e tyre në lidhje me vlerësimin e vazhdueshëm në lëndët e tyre dhe metodat e vlerësimit që mësimdhënësit e tyre përdorin.

	Çdoherë	**Ndonjëherë**	**Asnjëherë**
1. Ligjëruesit në mënyrë të qartë përcaktojnë rezultatet për çdo leksion.	51	31	18
2. Metoda të ndryshme të vlerësimit janë përdorur nga lektorët (teste, detyra, punë në klasë, punë në grup).	90	10	/
3. Ligjëruesit na ftojnë të jemi aktiv në ligjërata.	45	10	55
4. Ligjëruesit përfshijnë nxënësit në vlerësimin (dmth. përdorin vlerësimin e kolegëve dhe / ose vetë-vlerësimin).	42	18	40

5. Ligjëruesit na japin komente mbi testet dhe detyrat brenda një jave.	68	20	12
6. Kam mësuar shumë nga leksionet e mia.	55	35	10
7. Kam mësuar shumë nga informatat kthyese, të cilët na i japin ligjëruesit.	71	15	14
8. Unë në mënyrë të qartë kuptoj rëndësinë e vlerësimit tim.	57	21	22
9. Mua më pëlqen të mësuarit përmes vlerësimit të vazhdueshëm.	73	16	11
10. Ligjëruesit përsërisin aspektet e leksionit që nxënësit nuk e kanë kuptuar.	68	9	23
11. Ligjëruesit ndihmojnë nxënësit, të cilët përjetojnë vështirësi në këtë temë.	81	7	12
12. Ritmi i ligjëratave është e përshtatshme për nevojat e mia.	57	6	37
13. Ligjëruesit japin rezultate të qarta për çdo njësi të mësuarit.	52	21	27
14. Programi i lendes specifikon qartë metodat e vlerësimit (p.sh. teste, detyra, punës në grupe, detyra në klasë, projekte) që do të përdoren.	100	/	/
15. Ligjëruesit janë në dispozicion gjatë kohës së konsultimeve.	91	5	4
16. Vlerësimi i dhënë nga lektorët tanë është i balancuar.	71	14	15
17. Jepni komentet pozitive apo negative.			

Tabela 1: Qëndrimet e studentëve ndaj vlerësimit të vazhdueshëm

Lidhur me pikën 1 "Ligjëruesit në mënyrë të qartë përcaktojnë rezultatet për çdo ligjeratë", pesëdhjetë për qind (51%) e pjesëmarrësve kanë raportuar se mësimdhënësit e tyre e bëjnë këtë, tridhjetë e një përqind (31%) ndonjëherë e bëjnë dhe tetëmbëdhjetë për qind (18%) kurrë se bëjnë.

Pika 2 " Metoda të ndryshme të vlerësimit janë përdorur nga ligjëruesit (dmth teste, detyra, punë klasore, punë në grup)" nëntëdhjetë për qind (90%) e përgjigjeve ishin gjithmonë dhe dhjetë për qind (10%) ndonjëherë. Kjo tregon se studentët janë të vetëdijshëm për shumëllojshmërinë e metodave të vlerësimit të përdorura.

Për pikën 3 "Ligjëruesit na ftojnë për të marrë pjesë aktivisht gjatë ligjëratave" dyzet e pesë përqind (45%) kanë raportuar se mësimdhënësit gjithmonë e bëjnë atë, dhjetë për qind (10%) ndonjëherë e bëjnë dhe pesëdhjetë e pesë përqind (55%) nuk e bëjnë.

Nga ana tjetër, vetëm tridhjetë e dy për qind (32%) e pjesëmarrësve besojnë se mësimdhënësit nuk i «përfshijnë ato në vlerësimin e tyre», pika 4. Vetëvlerësimi është konsideruar si një mjet shumë i fuqishëm për përmirësimin e mësimdhënies dhe të nxënit. Nëse ne i mësojmë studentët tanë se si të bëjnë vetëvlerësimin, atëherë ne mund të kontribuojmë për një mësim të mirë.

Lidhur me pikën 5, «ligjëruesi na jep vlerësime mbi testet dhe detyrat brenda një jave», dyzet e tetë për qind (68%) kanë raportuar se mësimdhënësit e tyre gjithmonë u japin atyre vlerësime, dhjetë për qind (20%) e bëjnë shpesh atë dhe dymbëdhjetë për qind (12%), kurrë nuk e bëjnë atë. «Kam mësuar shumë nga ligjëratat e mia» është pika 6 dhe pesëdhjetë e pesë përqind (55%) e pjesëmarrësve pohojnë se gjithmonë mësojnë prej tyre, tridhjetë e pesë (35%) ndonjëherë mësojnë dhe dhjetë për qind (10%) nuk mësojnë kurrë nga ato.

Në lidhje me pikën 7 «kam mësuar shumë nga vlerësimet e dhëna nga ligjërues im», shtatëdhjetë e një për qind (71%) kanë raportuar se ata gjithmonë mësojnë prej tyre, pesëmbëdhjetë për qind (15%) ndonjëherë të mësojnë dhe katërmbëdhjetë për qind (14 %) kurrë nuk mësojnë nga ato. Nga ana tjetër, në lidhje me «rëndësinë e vlerësimit të ligjëruesëve», pika 8, pesëdhjetë e shtatë përqind (57%) e pjesëmarrësve kanë raportuar se ata gjithmonë e kuptojnë atë, njëzet e një për qind (21%) ndonjëherë e kuptojnë dhe njëzet e dy për qind (22%) nuk e kuptojnë atë.

Lidhur me pikën 9, «më pëlqen të mësuarit përmes vlerësimit të vazhdueshëm» shtatëdhjetë e tre për qind (73%) e pjesëmarrësve kanë raportuar se e pëlqejnë atë, gjashtëmbëdhjetë për qind (16%) ndonjëherë e pëlqejnë dhe njëmbëdhjetë për qind (11%) nuk e pëlqejnë atë. Nga ana tjetër, për pikën 10 «ligjëruesit përsërisin aspektet e ligjëratës që nxënësit nuk e kuptojnë», gjashtëdhjetë e tetë për qind (68%) e pjesëmarrësve kanë raportuar se mësimdhënësit e tyre gjithmonë e bëjnë atë, vetëm nëntë për qind (9%) thanë se mësimdhënësit e tyre ndonjëherë e bëjnë atë

dhe njëzet e tre për qind (23%) kanë raportuar se ata kurrë nuk e bëjnë atë.

Pika e 11 pyeti pjesëmarrësit nëse «ligjëruesit ndihmojnë nxënësit, të cilët përjetojnë vështirësi, probleme me lëndën» dhe tetëdhjetë për qind (80%) e pjesëmarrësve thanë se ligjëruesit gjithmonë e bëjnë atë, shtatë për qind (7) shpesh bëjnë atë dhe dymbëdhjetë për qind (12 %) janë deklaruar se asnjëherë mësimdhënësit e tyre nuk e kanë bërë atë. Lidhur me pikën 12, «ritmi i ligjëratave është i përshtatshëm për nevojat e mia» pesëdhjetë e gjashtë për qind (56%) e pjesëmarrësve raportuan se ritmi i leksioneve është gjithmonë i përshtatshëm për nevojat e tyre, shtatë (7%) për qind janë deklaruar se shpesh është i përshtatshëm, tridhjetë e shtatë për qind (37%) janë deklaruar se ritmi i leksioneve nuk është i përshtatshëm për nevojat e tyre. Për pikën 13, «nxënësit japin rezultate të qarta për çdo njësi mësimore», pesëdhjetë e dy për qind deklaruan se ata gjithmonë e bëjnë, njëzet e një për qind (52%) janë deklaruar se ata nganjëherë japin dhe njëzet e shtatë për qind (27%) kurrë nuk japin.

Pika e 14 «programet e lëndëve specifikojnë qartë metodat e vlerësimit (p.sh. teste, detyra, punë në grup, punë në klasë, projekte), që do të përdoren» ka marrë rezultatin më të lartë njëqind për qind (100%). Në të pjesëmarrësit deklaruan se në fillim ata janë njohur me metodat e vlerësimit të përdorura në një lëndë të caktuar. Ky është rregull i UEJL, ku studentët në fillim të lëndës janë të informuar në lidhje me kërkesat e lëndës dhe detyrat që duhet të plotësohet nga studentët. Gjithashtu, nëntëdhjetë e një për qind (91%) besojnë se « ligjëruesit janë në dispozicion gjatë kohës së konsultimit", pika 15. Ky është një rregull tjetër në UEJL, ku ligjëruesit kanë orë konsultative dy herë në javë dhe ata janë gjithmonë në dispozicion për studentët gjatë kësaj kohe.

Për pikën 16, "vlerësimi i dhënë nga ligjëruesit tanë është i balancuar" shtatëdhjetë e një për qind (71%) raportuan se mësimdhënësit gjithmonë e bëjnë atë, katërmbëdhjetë për qind (14%) ndonjëherë e bëjnë atë dhe pesëmbëdhjetë përqind (15%) e pjesëmarrësve kurrë nuk e bëjnë atë. Për pikën 17 «jepni ndonjë koment pozitiv apo negativ « 10 studentë kanë deklaruar se ata janë shumë të lumtur, kur ata punojnë në grupe, por 4 prej tyre kanë deklaruar se prezantimet në klasë i bëjnë ata të ndjehen të shqetësuar. Përveç kësaj 3 nxënës raportuan se ata i pëlqejnë mënyrat se si mësimdhënësit i vlerësojnë ato dhe 2 pjesëmarrës janë të mendimit se ata nuk janë duke u vlerësuar objektivisht.

Konkluzionet

Rezultatet e studimit çojnë në përfundim se të dyja grupet e pjesëmarrësve, mësimdhënësve dhe studentëve kanë qëndrime pozitive ndaj vlerësimit të

vazhdueshëm. Të dhënat e marra nga intervistat flasin se mësimdhënësit (gjashtëmbëdhjetë nga njëzet) besojnë se lëvizja e mësimdhënies nga mësimi tradicional në atë bashkëkohor, përfshirë edhe vlerësimin e vazhdueshëm ishte pozitiv. Përveç kësaj të gjithë mësimdhënësit kanë vetëbesim në vlerësimin e

vazhdueshëm në zgjedhjen e metodave të vlerësimit me kujdes dhe paraqitjen e saj për studentët në fillim të një kursi. Megjithatë vështirësia kryesore në zbatimin e vlerësimit të vazhdueshëm janë klasat me aftësi të ndryshme.

Sa i përket të dhënave të marra nga pyetësori studentët, shihet qartë se studentët gëzojnë të mësuarit përmes vlerësimit të vazhdueshëm (73%) dhe mësimdhënësit përdorin metoda të ndryshme të vlerësimit (p.sh. teste, detyra klase, punë në grupe, etj.) siç është raportuar nga nëntëdhjetë për qind (90%) e të anketuarve. Megjithatë një çështje që duhet të merret në konsideratë nga mësimdhënësit e UEJL-së është se duhet t'u jepet studentëve një mundësi për të vlerësuar veten e tyre. "Rëndësia e vetëvlerësimit në të dy proceset mësimore formale dhe joformale të proceseve të mësimit është më shumë gjasa të jetë në përpjesëtim me gatishmërinë për të përkrahur vetëvlerësim gjatë të mësuarit si një çelës i rëndësishëm dhe thelbësor gjatë të mësuarit"(McCrae, 1993, f.3).

Unë shpresoj se këto rezultate që dalin nga ky studim do t'u shërbejnë të gjithë mësimdhënësve të UEJL-së e më gjerë dhe do të japin ide të reja, të cilat mësimdhënësit duhet t'i marrin parasysh në lidhje me përdorimin e shfrytëzimin e vlerësimit të vazhdueshëm në shkollimin e lartë.

Brikena Xhaferi *ka fituar gradën Master në universitetin e Indianës, Bloomington (SHBA) në vitin 2005. në 2006, u regjistrua në Doktoraturë në Alpen-Adria University in Klagenfurt të cilin e mbaroi me sukses në vitin 2008 dhe fitoi gradën Doctor of Philosophy. Interesi i saj hulumtues janë qasjet innovative në metodologjinë e mësimit të gjuhës angleze, përvetësimin e gjuhës së dytë dhe edukimin shumëkulturor. Ajo mentoron kandidatë të shumtë të programeve të studimit MA dhe Doktoraturë. Aktualisht jep mësim në Universitetin e Europës Juglindore në Tetovë dhe është përzgjedhur si hulumtuesja më e mirë në vitin akademik 2011. Korrespondenca: <b.xhaferi@seeu.edu.mk>*

REFERENCES

De la Pena, M and Perez, J. (2012). Continuous assessment improved academic achievement and satisfaction of Psychology students in Spain. In Teaching of Psychology. SAGE.

Grange, Le L. and Reddy, C (2000). Continuous Assessment. An introduction AND GUIDELINESS TO ITS IMPLEMENTATION. Juta and Company Limited.

Garrison, C., & Ehringhaus, M. (2007). Formative and summative assessments in the classroom. Retrieved on June 3, 2013 from the web:http://www.amle.org/Publications/WebExclusive/Assessment/tabid/1120/Default.aspx.

Hammond, L.D. and Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. In Teaching and Teacher Education Vol.16, 523-535.

Heywood, J. (2000). Assessment in Higher education: Student Learning, Teaching, Programs and Institutions.

Mikre, F. (2010). The roles of assessment in curriculum practice and enhancement of learning. In Ethiop. J. Educ. & Sc. Vol. 5, Nr. 2.

McCrae, J. (1993). Self-Assessment : An Essential Learning Key. The Higher Education Academy. Retrieved on July 1, 2013 from the web: http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/heca/heca_as10.pdf.

NCLRC joint project of Georgetown University, The George Washington University, and the Center for Applied Linguistics. Retrieved from the web on June25, 2013 Web: http://www.nclrc.org/essentials/assessing/alternative.htm.

Ononyumolo, L. (ND). Continuous assessment in Nigeria Education System. Retrived on June, 20, 2013 from the web: http://www.wesoeduonline.com/journals/nard/ISSUES%20IN%20CONTINUOUS%20ASSESSMENT%20IN%20NIGERIA%20EDUCATION%20SYSTEM.pdf

Phye, G. (1995).Handbook of Classroom Assessment: Learning, Achievement, and Adjustment. Academic Press Limited.

Shankar, P. (2008). Teaching of English. Bajali Offset, Delhi.

Sharifi, A. and Hassaskhah, J (2011).The Role of Portfolio Assessment and Reflection on Process Writing. Retrived on June 5, 2013 from the web:http://www.asian-efl-journal.com/PDF/March-2011.pdf.

Edukimi për të gjithë ndaj edukimit për çdo individ - rast studimor

Gerda Sula,
Studente doktorante në Universitetin e Gjenevës, M. Ed. Fakulteti i Shkencave Sociale, Universiteti i Tiranës

ABSTRAKT

"Edukimi me drejtësi shoqërore" është një program zhvillimi profesional për mësuesit dhe specialistët e arsimit, që ka si qëllim reduktimin e pabarazive në mësimdhënie të shkaktuara kryesisht nga paragjykimet dhe besimet negative të mësuesve kundrejt fëmijëve me prejardhje të vështirë (International Step by Step Association, 2005). Programi është hartuar nga Shoqata Ndërkombëtare Hap pas Hapi dhe ka treguar efektet positive në vendet ku është zbatuar (Trikic & Vranjesejevic, 2009; Open Academy Step by Step, 2011). "Qendra Hap pas Hapi", Shqipëri ka pilotuar këtë program në Kavajë, një qytet heterogjen në Shqipërinë e Mesme, gjatë vitit shkollor 2011-2012. Studimi i rastit të paraqitur përpiqet të analizojë nëse ndërhyrja pruri ndryshime në besimet dhe qëndrimet e mësuesve drejt nxënësve të tyre. Ky artikull tenton të nxjerrë në pah mësimet e nxjerra dhe mundësitë e paraqitura për një edukim më të drejtë për fëmijët në shkollat fillore.

Fjalë kyç: arsim për të gjithë; edukim me drejtësi shoqërore, fëmijë me nevoja të voçanta; fëmijë të pafavorizuar; përfshirje e prindërve

Rishikimi i literaturës

Është gjerësisht e pranuar që shkolla është një institucion shumëdimensional dhe që kryen shumë funksione, ku më kryesori prej të cilëve synon zhvillimin e të kuptuarit dhe të aftësive të fëmijëve, të cilat do t'u nevojiten për të qenë të suksesshëm si të rritur (Shonkoff & Phillips, 2000).

Përtej pajisjes së fëmijëve me njohuri dhe aftësi, shkolla kryen një funksion shumë delikat dhe, pse jo, shumë të diskutuar, atë të klasifikimit (Knitzer & Lefkowitz, 2005). Nxënësve me ecuri të mirë akademike iu jepet mundësi të punësohen në pozicionet e punës më të vlerësuara dhe më të paguara. Në të kundërt, nxënësit me ecuri jo të mirë akademike përgjithësisht kufizohen në punësimin në pozicionet e hierarkisë më të ulët financiare, duke u bërë objekt i ndëshkimit shoqëror dhe sistemit të fajësimit.

Mësuesit janë ata që kanë një rol shumë kritik në procesin e klasifikimit, dhe pse kjo gjë nuk bëhet në mënyrë vullnetare. Duke iu referuar rolit të rëndësishëm që shkolla ka në formësimin e shanseve jetësore të nxënësve dhe përgjegjësisë të mësuesve për t'i mësuar të gjithë studentët me drejtësi, strategjitë e zhvillimit profesional nuk mund të shohin pabarazitë e dukshme të shpërndarjes së përfitimeve mes grupeve të ndryshme, që ekzistojnë në modelin aktual të shkollës.

Si përshtatet edukimi për drejtësinë sociale (ose mungesa e tij) me kontekstin shqiptar? Sistemi arsimor shqiptar është i orientuar drejt rezultateve, gjë që e bën shumë të vështirë përmbushjen e nevojave të çdo fëmije që ndjek shkollën (Ëhitehead, 2000).

Sfida e vërtetë e sistemit arsimor shqiptar është transformimi i tij nga nj*ë sistem i orientuar drejt informacionit në një sistem të orientuar drejt rezultateve.* Një përqindje e lartë e nxënësve përfitojnë shumë pak nga shkolla (Llambiri, 2001). Nuk është e qartë nëse përgjegjësia për cilësinë e arsimimit iu takon mësueve, drejtorëve të shkollës apo prindërve. Rezultatet e nxënësve janë subjektive dhe nuk ekzistojnë mekanizma për të matur cilësinë dhe progresin e fëmijëve që ndjekin ciklin e ulët.

Tradicionalisht, mësuesit në Shqipëri synojnë të mësojnë nxënësin e një niveli akademik mesatar, duke injoruar shpesh faktorët personalë dhe të prejardhjes të nxënësve, të cilët pengojnë suksesin shkollor, të tilla si: etnia, marxhinalizimi social, sfidat e zhvillimit personal dhe disavantazhet ekonomike.

Pabarazitë që ekzistojnë te nxënësit që ndjekin arsimin e detyrueshëm përfshijnë varfërinë, vendbanimin (rural, urban), nivelin kulturor të familjeve dhe cilësinë e shërbimeve arsimore. (Save the Children Albania, 2012). Nxënësit romë, fëmijët nga familje me probleme sociale dhe ekonomike dhe ata me nevoja speciale, janë

ata që vuajnë më shumë.

Kjo kthehet në mallkim duke rritur përqindjet e braktisjes në klasat e larta të arsimit të detyrueshëm, si dhe duke ulur ndjeshëm shifrat e këtyre fëmijëve në shkollë të lartë (CESS, 2011).

Një studim i shkurtër mbi të dhënat e arsimit të detyrueshëm konfirmon se fëmijët nga grupet rome , plotësojnë afërsisht 4 vite të shkollimit, krahasuar me mesataren kombëtare prej 9,5 vitesh (Tamo & Karaj, 2007).

Fëmijët nga familjet e varfra kanë arritje 40% më të ulëta se nxënësit nga familjet jo të varfra. Gati 21% e nxënësve braktisin shkollën për shkak të varfërisë. Për shkak të varfërisë prindërit janë të detyruar të sakrifikojnë arsimimin e djemve të tyre, më shumë sesa të vajzave.

Në periferi të qytetit, shkalla e braktisjes së shkollës është shumë më e lartë se në zonat e tjera. Gati një e treta e fëmijëve janë përsëritës të klasës. Prindërit janë kryesisht analfabetë dhe disa prej tyre mund të kenë pak vjet arsimim. Vetëm 7.7% e baballarëve dhe 3.5% e nënave të fëmijëve që braktisin shkollën kanë ndjekur arsimin e mesëm (Save the Children Albania, 2012).

Vajzat mbahen jashtë shkollës, kur ato arrijnë moshën e pjekurisë. Këto raste ndodhin zakonisht me fëmijët romë, por dhe në zonat rurale. Në klasën e 7-të numri i vajzave, të cilat janë të detyruara të qëndrojnë në shtëpi është 3.7 herë më i lartë në krahasim me klasën e 6-të (CESS, Centre for Economic and Social Studies, 2011).

Fëmijët romë dhe egjiptianë i përkasin grupit që konsiderohet gjerësisht si më i privuar nga perspektiva edukative. Kjo mund të jetë për shkak të faktorëve ekonomikë dhe kulturore. Mesatarja e notave që ata marrin në vlerësimin në shkollë është 4.02 për romët dhe 5.05 për fëmijët egjiptian (Llambiri, 2001).

Por kjo nuk është vetëm një histori shqiptare. Historikisht faktorë të tillë si: klasa shoqërore, raca dhe kombësia kanë qenë parashikues të fuqishëm të përfitimeve që nxënësit marrin nga përvoja e tyre shkollore. Disa të dhëna nga hulumtimet tregojnë se në sistemin arsimor amerikan, nxënësit nga grupet e pakicave etnike, shtresava të ulëta dhe pakicave racore, kanë rezultate më të ulëta në testet e arritjeve (Knitzer & Lefkoëitz, 2005). Ata gjithashtu janë të përfaqësuar më shumë në programet e edukimit special dhe kanë arritje të ulëta shkollore. Këta nxënës kanë më shumë gjasa për të përsëritur klasën, ose e braktisin shkollën e mesme; dhe janë më pak të prirur për t'u regjistruar dhe diplomuar në kolegje (Peirce, 2011).

Qëllimi aktual i axhendës së drejtësisë sociale në zhvillimin profesional të mësimdhënësve është që të ndihmojë mësuesit për të mësuar çdo fëmijë në mënyrë të përshtatshme, jo vetëm ata që tradicionalisht serviren nga shkolla, me qëllim që si të rritur të gjithë të jenë në gjendje të marrin pjesë në mënyrë të barabartë në jetën ekonomike, sociale dhe politike.

Mësimdhënia që është frymëzuar nga parimet e drejtësisë sociale, është një përpjekje drejt arsimit që synon për të gjithë fëmijët të arrijnë potencialin e tyre maksimal të të nxënit dhe ta përgatisë secilin prej tyre për pjesëmarrje të plotë dhe aktive në një shoqëri demokratike (Epstein, 2007)

Për të përmbushur këto objektiva, mësuesit kanë nevojë për një gamë të gjerë të njohurive dhe shkathtësive, dhe më e rëndësishmja për një qëndrim pozitiv që buron nga besimi se çdo fëmijë është në gjendje për të mësuar. Për të qenë të përgjegjshëm ndaj nevojave të secilit fëmijë, mësuesit duhet të jenë të vetëdijshëm se si fëmijët mësojnë dhe zhvillohen në kontekste kulturore të ndryshme nga të cilat ata vijnë.

Mësuesit kanë nevojë për një ekspertizë të lartë pedagogjike, duke përfshirë aftësitë për krijimin e përvojave të të nxënit që ndërtojnë për secilin fëmijë dhe pikat e forta kulturore, ndërsa i angazhojnë ata në aktivitete kuptimplota dhe të qëllimshme. Ata kanë nevojë për aftësinë për të bërë lëndët mësimore interesante për nxënësit me prejardhje të ndryshme, duke përdorur strategji të ndryshme mësimore, që të krijojnë shtigje të ndryshme për të mësuarit. Gjithashtu janë të rëndësishme aftësitë për përdorimin e burimeve të rëndësishme të shkollës dhe komunitetit, për të mirën e të nxënit të nxënësve.

Për më tepër ata kanë nevojë për aftësinë për të identifikuar burimet e shqetësimeve në të nxënit e nxënësve dhe pikat e forta mbi të cilat të ndërtojnë udhëzimet, aftësitë për monitorimin e të kuptuarit e koncepteve të reja nga ana e nxënësve si dhe ridrejtimin e tyre nëse është e nevojshme, ekspertizën në përdorimin e praktikave të ndryshme të vlerësimi,t që nxisin të mësuarit për të gjithë nxënësit, dhe strategjitë për krijimin e një komuniteti gjithëpërfshirës në klasë, që mbështet të mësuarit për studentët e ndryshëm.

Njëlloj e rëndësishme për mësuesit që janë të vendosur që të mësojnë nxënësit e tyre mbi barazinë,është dhe fakti se ata duhet të kuptojnë pengesat ekzistuese për të nxënë te fëmijët që vijnë nga familje me të ardhura të ulëta dhe me prejardhje nga pakicat etnike.

E gjithë kjo listë e karakteristikave të një mësuesi efektiv profesional nuk mund të mësohet një herë dhe për të gjithë në fazën e arsimit fillestar të mësuesve, ose të merret si një paketë e gatshme në zhvillimin profesional. Është koha që zhvillimi i mësuesit të konceptohet si një proces në vazhdimësi, sesa si një konvencion afatgjatë, i qëllimshëm dhe sistematik (Cochran-Smith, 2008).

Edukimi për programin Drejtësi Sociale

Edukimi për Drejtësi Sociale (EDS) është zhvilluar me qëllim për të sigurojë një

qasje të barabartë për mundësi arsimore për grupet shoqërore të pafavorizuara. Për të arritur këtë objektiv programet janë të hartuara për të rritur kapacitetin e mësuesve si agjentë ndryshimi efektiv brenda klasave të tyre, shkollës dhe komunitetit. Shoqata Ndërkombëtare "Hapi pas Hapi" një organizatë ombrellë që punon në 30 Qendra në vendet e Evropës Lindore dhe Azisë Qendrore, ndër këto dhe qendra "Hap pas Hapi" në Shqipëri, kanë ngritur një grup ekspertësh për të zhvilluar këtë program trajnimi, i cili është i bazuar në filozofinë e nxënit për të rritur. Kështu, zhvillimi profesional është parë si një proces bashkëpunues, duke besuar në konceptin e Borkos (2004) se zhvillimi më efektiv profesional ndodh kur ka ndërveprime kuptimplote në mesin e mësuesve (Borko, 2004).

Në vijim të kësaj EDS ndërton dhe mbështet përpjekjet për të promovuar aftësitë e fëmijëve për të bërë zgjedhje, për të pranuar përgjegjësitë, për të respektuar ndryshimet dhe për të transformuar rolin e të gjithë komunitetit. EDS njeh rolet komplekse dhe përgjegjësitë e nxënësit, prindërve dhe mësuesve në krijimin e shoqërive gjithëpërfshirëse dhe të paanshme. Bazuar në parimet e lirisë dhe teorisë edukative multikulturore ndërkulturore, iniciativa e EDS, prezanton dhe përparësitë e idenë e nevojës për të shkuar përtej një tolerance të thjeshtë të dallimeve në transformimin e shkollave dhe sistemeve të arsimit. Kjo nismë përbëhet nga dy qasje kryesore: për të rriturit dhe për fëmijët. Ne do të përqendrohemi në EDS, një program për të rriturit. Ai paraqet teorinë, sfondin, dhe aktivitetet për të rriturit, duke synuar që të:

- Të rrisë njohuritë e pjesëmarrësve, të kuptuarit dhe ndjeshmërisë ndaj mekanizmave komplekse që përjetësojnë sistemet e shtypjes dhe pabarazinë
- të promovojë përgjegjësinë e individit dhe kapacitetet për të ndërhyrë, për të sfiduar dhe për t›iu kundërvënë sjelljeve personale dhe institucionale që përjetësojnë këto sisteme.

Programi EDS u zbatua me mësuesit e klasave të pesta *në një shkollë në Kavajë, një qytet i vogël në Shqipërinë e Mesme, me një popullsi të qëndrueshme, por të larmishme, duke paraqitur çështjet e barazisë dhe llogaridhënies në aftësitë* dhe bakgraundin e *fëmijëve. Ky qytet është përzgjedhur për disa arsye: ai nuk ka qenë në hartën e ndërhyrjes nga ana e qeverisë apo agjencive joqeveritare (Instituti i Zhvillimit te Arsimit, 2011); dinamikat e paragjykimeve për shkak të ndryshimit të popullsisë janë aktive (Llambiri, 2001), dhe shkolla e përzgjedhur tregoi interes në duke u përfshirë në projekt.*

Projekti synonte të lëkundte bindjet e mësuesve dhe qëndrimet ndaj fëmijëve, për shkak të paragjykimeve të tyre të vetëdijshme dhe të pavetëdijshme, duke kërkuar përgjegjësi më të madhe nga ana e sistemit shkollor, shkolla dhe ata vetë,

në mënyrë që të rriste suksesin shkollor për secilin fëmijë.

Metodologjia

Konteksti

Programi i trajnimit EDS pjesa e parë iu ofrua të gjithë mësuesve të shkollës fillore "3 Dëshmorët" (nga kopshti deri në klasën e 5-të), në kuadër të projektit "Përmirësimi i shkollës nga brenda", me mbështetjen e Shoqërisë së Hapur Fondacioni Londër. Kavaja është një qytet i vogël në Shqipërinë Qendrore. Banorët e saj janë kryesisht vendasit ose të sapoardhur nga fshatrat përreth. Ky qytet ka njohur njërin prej flukseve më të larta të emigracionit në fillim të viteve '90 në Shqipëri. Gjatë kësaj periudhe, Kavaja regjistron shumë familje të ndara, familje me një prind dhe fëmijë në kujdesin e farefisnisë. Burimet kryesore të të ardhurave të familjes janë të ardhurat nga emigracioni, i cili ka pësuar rënie drastike për shkak të krizës ekonomike në Itali dhe Greqi, vendet kryesore të emigrimit. Kavaja është kryesisht myslimane.

Rregullat tradicionale të familjes dhe sjelljes publike që përfshijnë edhe mbulimin e kokës për vajzat janë duartrokitur shumë në qytet, por janë krejtësisht të ndaluara në shkollat publike laike. Ka një vendbanim të vogël të komunitetit rom dhe atij egjiptian, që kryesisht jetojnë nga shitja e rrobave të dorës së dytë. Kavaja përfaqëson diversitetin ekstrem: shumë të pasur dhe shumë të varfër; vajza dhe gra me shami, si dhe ato me arsim të lartë dhe të emancipuar, jetesë me të ardhura nga emigracioni, që kanë arritur të bëhen dhe sipërmarrës të suksesshëm, si dhe familje që jetojnë në lagje e varfra, dhe të tjerët në vilat e shtrenjta, një xhami dhe një shkollë e mesme në qendër të qytetit, e cila renditet në shkollat më të mira të vendit për numrin e nxënësve të suksesshëm, shumë fëmijë që braktisin shkollën, por shumë të tjerë vazhdojnë arsimin e lartë; gra biznesmene, por shumë gra analfabete.

Shkolla "3 Dëshmorët» është një nga shkollat më të vjetra të qytetit, e pozicionuar në afërsi të tregut dhe fabrikës së qelqit. Të gjitha popullatat e lartpërmendura janë të përfaqësuara në shkollë.

EDS - Një program për të rriturit u mbajt në katër të shtuna rradhazi në fillim të vitit shkollor 2011-2012. Të gjitha mësuesit (23) të klasave 1-5 (cikli fillor shkollor në Shqipëri) të shkollës "3 Dëshmorët" morën pjesë në këtë program. Gjithashtu mori pjesë dhe zëvendësdrejtori i shkollës fillore.

Studim rasti

Hulumtimi është projektuar të jetë një studim rasti, sepse ne kërkojmë të

përqendrohemi në tendencën dhe dhënien e interesit më të madh për qëndrimin e njerëzve ndaj koncepteve. Ky studim është shkruar pas informacionit triangular të mbledhur nga disa burime. Ne kemi qenë të interesuar të gjejmë nëse programi në fakt ka sjellë ndryshime në qëndrimet e mësuesve ndaj fëmijëve, dhe për këtë ishte e rëndësishme të krahasohej informacioni triangular para dhe pas realizimit të programit. Për arsye komoditetit të dhënat janë mbledhur tre muaj pas programit.

Të dhënat u mblodhën nga:

- Vëzhgimi i qëllimshëm në klasë. Vëzhgimi ishte planifikuar të ishte krahasues para dhe pas trajnimit. Vëzhgimet para ndërhyrjes ishin të përbërë nga pesë orë e vëzhgimit në secilin nga nivelet e shkollave fillore në Matematikë e Gjuhës shqipe. Vëzhgimet pas ndërhyrjes u mbajtën në klasa të njëjta dhe për të njëjtin subjekt. Ne kishim nevojë për të kuptuar se si ka ndodhur ndryshimi (në qoftë se ajo ka ndodhur), dhe nëse po, çfarë ndryshimi është pasqyruar në jetën e fëmijëve dhe mësuesve.

Në intervistat e thelluara:

- Mësuesit janë vëzhguar dhe intervistuar. Intervista u bazua në qasje pozitive, duke synuar inkurajimin e mësuesve për t'u ndjerë profesionalisht të aftë dhe jo që të ndjehen të shqetësuar se po bëjnë diçka të gabuar, mënyrë kjo e zakonshme e inspektimit në klasa. Mësuesit u inkurajuan për të ndarë arsyet e tyre për strategjitë e mësimdhënies.
- Drejtori i shkollës dha kryesisht njohuri nga pikëpamja e tij, se cilat janë sfidat në lidhje me integrimin e suksesshëm të fëmijëve.

Grupet :

- Dy fokus-grupe me mësuesit e trajnuar, një me mësuesit e klasës së parë dhe tjetri me mësuesit e klasës së pestë. Klasat e ndërmjetme u përzgjodhën të njëjtët mësues u përfshinë në fokus-grupe tre muaj pas trajnimit. Ne kishim një mbivendosje prej 100% midis herës të parë dhe të dytë.
- Dy fokus-grupet u mbajtën me fëmijët e mësueseve të njëjta. 10 fëmijë morën pjesë. Fëmijët janë përzgjedhur për të përfaqësuar prejardhje të ndryshme; fëmijët romë, fëmijë nga familje praktikante myslimane, fëmijë me vështirësi sociale (fëmijë të prindërve të divorcuar, fëmijët që jetojnë me gjyshërit, se prindërit ishin në emigracion, fëmijë nga familje shumë të varfra) dhe fëmijët të sfiduar nga pikëpamja arsimore.

Literatura tregon se këta janë fëmijë me vështirësi të mëdha për të përparuar në shkollë, prandaj dhe këto nëngrupe specifike të fëmijëve u përfshinë, në fokus-

grupe. Po këta fëmijë u përfshinë tre muaj pas ndërhyrjes, me një mbivendosje prej 86% (fëmijët mungojnë ditën e fokus grupit).

- Shqyrtimi i regjistrave të shkollave dhe të dhënave.

Më konkretisht ne pamë objektivat vjetore shkollore dhe faktin se sa prej këtyre objektivave janë fokusuar në krijimin e një shkollë mikpritëse dhe mbështetëse për çdo fëmijë që e ndjek atë; si dhe objektivat e klasave.

Triangulimi i të dhënave

Të dhënat e marra nga vëzhgimi në klasat pjesëmarrëse, intervistat, fokus grupet dhe rishikimi i dokumenteve u realizuan për të kuptuar mënyrën sesi drejtësia sociale është rritur dhe / ose është penguar nga ndërhyrja e trajnimit. Kjo përfshiu indeksimin dhe kodimin e temave kryesore rreth edukimit të drejtësisë sociale. Indeksimi u ndikua nga një sondazh sasior i zbatimit të EDS - një program për të rritur në Kroaci (Hap pas Hapi Akademia, 2011). Në këtë anketë, duke synuar të studiohen ndryshimet në qëndrimet e mësuesve drejt diversitetit, pjesëmarrësit e EDS - një program për të rriturit, plotësuan një pyetësor me një shkallë Likert pesë-pikëshe me 42 pohime, para trajnimit dhe tre muaj pas trajnimit (Trikic & Vranjesejevic, 2009). Pohimet janë të grupuara në mënyrë që të përfaqësojë qëndrimet tipike drejt tolerancës, diversitetit si një kërcënim, respektit për diversitetin, grupet minoritare dhe fëmijët nga grupet e pakicave, të drejtat e fëmijëve, rolit të mësuesit, arsimit kundër paragjykimeve dhe aleancës.

Diskutimi

Tema: Ndryshimi si një rrezik

Kjo temë përfshin indeksimin e qëndrimeve që shprehin një konotacion negativ në lidhje me idenë e ndryshimit: d.m.th që të qenit ndryshe është diçka negative, diçka që kërcënon dhe shtrembëron paqen dhe harmoninë ekzistuese, e cila do të ekzistonte nëse nuk do të ekzistonin ndryshime mes njerëzve.

Kodi #1 Rezultatet: Mësuesit që morën pjesë në programin trajnues filluan të mendonin në mënyrë kritike rreth çështjeve me të cilat përballen në klasë dhe në komunitetin e tyre, rreth të cilave ata s'kishin menduar më parë në mënyrë kritike

"Dakord, çdo njeri kishte informacion për këtë çështje, por tani ne e pranuam. Është hera e parë që unë mendoj që nuk faji i fëmijës rom që ai nuk flet shqip, kur fillon klasën e parë, po thjesht është kështu dhe është përgjegjësia e shkollës të gjejë mënyrat për ta përshtatur atë dhe jo e kundërta."[1]

1. Mësuesja e klasës së parë, e cila përgjigjet rreth akomodimit të fëmijëve në shkollë.

Mësuesit që morën pjesë në program, e ndryshuan qëndrimin e tyre kundrejt ndryshimit si një rrezik dhe e konsideruan si të mundshme që përshtatja mund të jetë më frytdhënëse për çdo njeri në shkollë.

Tema: Roli i mësuesit

Kjo temë konsiston në qëndrimet e lidhura me mënyrën konceptohet roli i mësuesit: roli i mësuesit është vetëm ai i edukatorit apo mësuesi ka dhe një rol aktiv në fushën e drejtësisë sociale (duke siguruar trajtim dhe mundësi të njëjta për të gjithë fëmijët) dhe në marrjen në konsideratë të të drejtave të fëmijëve.

Kodi #2 Rezultatet: Mësuesit pranuan se edukimi ka të bëjë me krijimin e ambienteve të paanshme të të mësuarit dhe jo vetëm me të mësuarin e nxënësve me arritje akademike mesatare.

"E dija që asgjë e mirë nuk do të ndodhte me atë fëmijë nëse do e ngelja në klasë. Të gjithë fëmijët në klasë vendosën se ai ishte shoku i tyre dhe kishte nevojë për ndihmë. U shkrua në tabelë objektivi se të gjithë do ta përfundojnë me sukses klasën e tretë dhe fëmijët përcaktuan skemat e mbështetjes për të ndihmuar shokun e tyre."[2]

Tema e aleancës

Aleanca është një pjesë shumë e rëndësishme e edukimit për drejtësi sociale. Në lidhje me këtë temë u studiuan nënçështjet që kanë të bëjnë me qëndrimet kundrejt nevojës për t'u bashkuar në luftë kundër diskriminimit, ashtu si dhe roli i mësuesit si një ndërlidhës mes procesit të edukimit dhe zhvillimit të nxënësve.

Kodi #3 Rezultatet: Mësuesit kuptuan se pabarazia është një gjë sistematike dhe jo thjesht një akt individual, gjë që do të thotë se ndryshimet vetëm në klasë nuk janë të mjaftueshme.

(*Vëzhgim në një klasë të tretë përpara trajnimit).* Mësuesja e cila kishte një ton zëri të butë, rreth të tridhjetave ishte shumë e përgatitur për të udhëhequr fëmijët në kryerjen e mbledhjeve dhe zbritjeve të numrave treshifrorë. Klasa ishte shumë e ndritshme, me vizatime profesionale, të bëra nga fëmijët nëpër mure, të cilat dukeshin sikur kishin kohë që ndodheshin atje e për më tepër kishte dhe lule në klasë. Tridhjetë e pesë fëmijë ishin ulur nëpër grupe edhe pse ata nuk bashkëpunonin. Atmosfera ishte shumë pozitive dhe fëmijët dukeshin të fokusuar. Në përfundim të orës së mësimit, mësuesja u kërkoi dy fëmijëve romë të ngriheshin në këmbë dhe, pasi i kujtoi pjesës tjetër të klasës se shokët e tyre do të kalonin në klasën e katërt bashkë me ta, u dha të dy fëmijëve nga një mbledhje të thjeshtë për

2. Mësuesja e klasës së pestë, duke mbështetur skemat për të ndihmuar secilin fëmijë të jetë i suksesshëm pas trajnimit.

të zgjidhur. Kur ata e përfunduan ushtrimin, të gjithë fëmijët duartrokitën dhe dy fëmijëve romë iu dha titulli i mbretit dhe mbretëreshës së mbrëmjes."[3]

Duket qartë se mësuesja dëshironte që fëmijët të ndjeheshin të suksesshëm, por mesazhi i nënkuptuar ishte që ajo priste pak prej tyre dhe prej fëmijëve të tjerë. Përkrahja e mësueses nuk u vu re në vëzhgimet e kryera pas trajnimit.

Kodi #4 Rezultatet: Mësuesve iu përmirësua vetëdija kundrejt koncepteve drejtësi dhe paanësi gjatë ndërhyrjeve.

Kur u pyet se përse ajo zgjodhi të bënte atë gjë, ajo u përgjigj se ishte një sukses i madh për ata dy fëmijë që të mund të zgjidhnin ushtrimin dhe se ata kishin nevojë të ndiheshin krenarë për veten e tyre. Kur u pyet nëse ajo besonte se këta dy fëmijë e meritonin të vazhdonin klasën e katërt, ajo u shpreh se ata ishin shumë mbrapa në matematikë dhe se nuk do të ishin të aftë të ndiqnin mësimet. Herën tjetër që ajo u intervistua pohoi: Nuk është faji i tyre se ata po dështojnë, nuk është faji im që ata po dështojnë, është sistemi ynë shkollor që nuk i lejon ata të jenë të suksesshëm."

Kodi #5 Rezultatet:Mësuesit ndryshuan orientimin e tyre nga ai i barazisë në atë të drejtësisë sociale.

" Nuk e kisha menduar asnjëherë që është faji i shkollës që nuk siguron mbështetje shtesë për fëmijët me nevoja të veçanta. Nuk e drejtë për ta, nuk është e drejtë për fëmijët e tjerë dhe nuk i vlen askujt. Unë organizova një takim me prindër, në të cilin ata pranuan të vinin me turne në klasë dhe të ndihmonin fëmijët e tyre. A erdhën ata? Po është vetëm një herë në muaj ose më pak. Nëse prindërit nuk munden të vijnë, munden të vijnë gjyshërit. Kjo është e drejtë për të gjithë.

Kodi #6 Rezultatet: Mësuesit ndryshuan përtej rolit të "ndihmësit objektiv" dhe ata u shprehën për drejtësi dhe paanshmëri.

Si rezultat i shumë çështjeve të tilla si, tekstet shkollore të papërshtatura me kontekstin dhe shumë të ngarkuara nga ana njohëse, klasave të mbipopulluara, procesit jo efektiv të të mësimdhënies dhe të të nxënit, si dhe infrastrukturës së pamjaftueshme të shkollës, mësuesit zakonisht punojnë me studentët e nivelit mesatar, të cilët në rastin më të mirë do t'ua kalojnë pjesës më të madhe të nxënësve. Si rezultat i presionit të familjes dhe kënaqësisë personale dhe profesionale, ata zakonisht bëjnë përpjekje për të përmbushur nevojat e nxënësve me nivel të lartë akademik, por përpiqen shumë pak për suksesin e nxënësve me nivel të ulët akademik. Ky grup mund të emërtohet si i marxhinalizuar, pasi ata dinë shumë pak. Këta fëmijë zakonisht vijnë nga familje me nivel të ulët kulturor, të tillë si romë, fëmijët që kanë migruar nga zonat rurale ose fëmijët e emigrantëve që janë kthyer në Shqipëri. Përpara trajnimit mësuesit ishin të pashpresë, pas tij ata ishin të

3. Nga shënimet e marra gjatë vëzhgimeve në një klasë të tretë përpara trajnimit.

inatosur që shkolla nuk e lejonte që secili fëmijë të ishte i suksesshëm. Gjithsesi ne nuk mblodhëm më shumë të dhëna në mënyrë që të siguroheshim për ndryshimin e brendshëm të mësuesve.

Kodi #7 Rezultatet: Mësuesit shprehën vullnetin për të mos mbështetur dhe për të mos përmirësuar veten dhe nxënësit e tyre

Procesi tradicional i mësimdhënies është kryesisht i orientuar drejt përdorimit të teksteve, duke mundësuar kështu memorizimin e tyre dhe pyetjen në klasë nga përqindja më e madhe e mësuesve. Mungesa e konsiderueshme e materialeve didaktike dhe e cilësisë së jetës brenda shkollës, si p.sh nxehtësia, numri i nxënësve në një klasë, etj i shtohen dëmtimit të shërbimeve të edukimit, por edhe në këto kushte, situata ndryshoi në kahun pozitiv.

"Ekziston një arsye tjetër pse shkollat tona kanë këtë problem: Ne nuk dimë sesi t'i mësojmë këta nxënës. Askush nuk na mësoi ne, as në fakultet, as nëpër libra. Për më tepër ne nuk kemi shumë kohë."[4]

"Mësuesja përgatiti nga një fletë pune për secilën prej tabelave në mënyrë që të punohej në grup. Fëmijët u dukën shumë aktivë dhe të përfshirë veçanërisht në atë aktivet."[5]

Tema e tolerancës

Kjo temë përfshin qëndrimet kundrejt (a) idesë së tolerancës duke përdorur nocionet më të gabuara se çfarë përfaqëson tolerance dhe (b) mundësinë që toleranca të mësohej me një ritëm të ngadaltë.

Kodi #8 Rezultatet: Mësuesit ranë dakord me idenë se edukimi i referohet "të mësuarit nga kultura të tjera" dhe "respektimit të ndryshimeve"

Një shembull interesant për të ilustruar këtë gjetje është Plani Specifik, i Specializuar i Zhvillimit të Arsimit Përfshirës dhe objektivat para dhe pas ndërhyrjes. Zhvillimi i planit të arsimit e përshkruan situatën e arsimit, formulon objektivat dhe qëllimet gjatë një periudhe një vjeçare dhe përcakton instrumentet kryesore për të arritur objektivat.

"Nuk do të përdorja planin e vjetër të arsimit vjetor, do të ndryshoja vitet në faqen e parë dhe do të fotokopjoja pjesën tjetër të tij. Pastaj do ta vendosja në sirtar derisa ndonjë përfaqësues i ministrisë të vinte për inspektim dhe ta kërkonte atë. Në të kundërt nuk do ta përdorja planin për ndonjë arsye tjetër."[6]

Gjithsesi jo të gjithë mësuesit e kanë ndryshuar patjetër stilin e tyre të mësimdhënies dhe nuk e kanë kuptuar pse ata po sillnin ndryshime pas ndërhyrjes.

4. Mësuesja përpara trajnimit, e cila u pyet se pse kaq shumë nxënës kishin vështirësi,
5. Nga shënimet e vëzhgimit gjatë orës së gjuhës shqipe në një klasë të tretë pas trajnimit.
6. Intervistë me drejtorin e shkollës

Një vëzhgim në një klasë ilustron këtë gjetje:

"Vëzhgim në një klasë të parë: mësuesja vendosi tabelat dhe karriget në klasë në formë U-je. Kur u pyet pse zgjodhi këtë formë sistemimi të klasës ajo nuk mundi t'i japë një përgjigje. Në përfundim ajo tha se kjo ndodhte, ngaqë kështu mund t'i kontrollonte fëmijët më mirë. Ajo filloi të lexonte alfabetin, duke treguar figurat e shkronjave të mëdha dhe të vogla, të cilat fëmijët i përsërisnin në kor. Disa fëmijë u mërzitën, disa të tjerë mezi thoshin një shkronjë dhe disa të tjerë po bërtisnin pas mësueses.[7]"

Ky shembull vë në dukje vështirësitë e mëdha që ekzistojnë për të ndryshuar sistemin dhe për të ndryshuar secilin mësues, i cili është produkt i sistemit të vjetër. Ndryshimet radikale në çdo qelizë të sistemit arsimor kërkojnë kohë, përpjekje të organizuar dhe institucionale që të prodhojnë metodat e duhura të mësimdhënies.

Mësuesit kishin mundësinë të përdornin mjetet e nevojshme që synojnë arritjen e nivelit minimal të njohurive nga çdo nxënës në klasë. Gjithsesi disa nga mësuesit që u vëzhguan nuk arritën të realizonin objektivat e mësimit.

"Të recitosh vjershën me ndjenjë."

"Të shkruash bukur shkronjën "T" (nuk është e mundur të masësh objektivisht, nëse fëmijët po recitojnë me ndjenjë apo nëse shkronja e tyre është shkruar bukur.)

"Të zgjedhojnë foljet në kohën e shkuar" [8]

Mësues të tjerë raportuan se kërkon shumë kohë dhe përpjekje për të zotëruar aftësinë e të shkruarit të objektivave. Disa nga mësuesit thanë që trajnimi ishte shumë i shkurtër për të mundësuar ndryshime radikale[9].

Në përfundim ndryshimi i brendshëm, mësuesve dhe pse kompleks dhe i ngadaltë mund të zmadhohet nëpërmjet aplikimit të trajnimit ndërhyrës si dhe edukimi për drejtësinë sociale- një program për të rritur. Sfidat e ndërmarrjes dhe implementimit të një inisiative të tillë, janë panumërta, sepse në fund hartuesit e projektit dhe implementuesit e saj janë duke propozuar ndryshimin e mentalitetit dhe stilet e vjetra të mësimdhënies, të cilat janë të rrënjosura thellë te mësuesit, te komuniteti dhe sistemi arsimor. Arsimi ka nevojë të përdorë parimet e të qenit ndryshe në thelb të tij, një filozofi që mungon në shoqërinë shqiptare, akoma më shumë në arsim. Asimilimi i parimeve: të gjithë janë të barabartë, kurrikula e njëjtë, vlerësim i barabartë, e ardhme e njëjtë, përfaqësojnë një handikap të arsimit shqiptar të derivuar nga sistemi tradicional i mësimdhënies. Ky ndryshim i qëndrimeve pohon se mësuesit duhet t'i fajësojnë më pak fëmijët që kanë arritje

7. Nga vëzhgimi në një klasë të parë pas trajnimit
8. Të gjitha objektivat e përmendura, të cilat u kopjuan nga ditari i mësueses, nuk ndjekin kërkesat e shkrimit të objektivave. Për të qenë e drejtë, këto ishin shembujt e vetëm që ishin jo korrekt.
9. Nga fokus grupi me mësuesit pas trajnimit.

të ulët akademike dhe të jenë më mirëkuptues kundrejt vështirësive të ndryshme, me të cilat ata përballen, si rezultat i pikënisjes së pafavorshme. Shembuj të grupeve të fëmijëve të tjerë u prezantuan (rom, statusi ekonomik i ulët etj), por këto nuk mjaftojnë. Fjalia e përdorur si titull për këtë artikull, ilustron që ndryshimi ka ndodhur dhe ka sjellë përmirësime në jetën e të paktën 8 fëmijëve rom, të cilët u shprehën në fokus grupin e realizuar pas ndërhyrjes:

"Tani shkolla më pëlqen më shumë, sepse unë jam lepurushi i mësueses time."

Gerda Sula

Lektore pranë Fakultetit të Shkencave Sociale, Universiteti i Tiranës, e përfshirë në Programet Master të përgatitjes së mësuesve. Gjithashtu ajo punon si drejtore ekzekutive e programit Hap pas Hapi dhe ndjek studimet e Doktoraturës në Univeristetin e Gjenevës. Interesi i saj kryesor është aplikimi i filozofisë me në qendër nxënësin në mjediset e mësimdhënies tracionale në Shqipëri.Ajo ka punuar si këshilluese për organizata të ndryshme qeveritare dhe Ndërkomëbtare, si: UNICEF-Kosova, UNICEF- Albania, Banka Botërore, Ministria e Arsimit dh e Shkencës, Plani Ndërkombëtar, etj Ka publikuar në revista të ndryshme kombëtare dhe ndërkombëtare dhe libra profesionale. Ka mbajtur trajnime të shumta në nivel lokal, kombëtar dhe ndërkombëtar dhe ka prezantuar në konferenca të ndryshme kombëtare dhe ndërkombëtare

Kontakt: E-mail: gerdasula@yahoo.com - Tel: +355 692064040

REFERENCES

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher 33(8)* , 3–15.

CESS, Centre for Economic and Social Studies. (2011). *Mapping Roma Children in Albania*

Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., & McIntyre, S. (2008). *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts.* New York, London: Routledge/Taylor & Francis Group.

Epstein, A. (2007). *The intentional teacher: choosing the best strategies for young children's learning.* Washington DC: National Association for the Education of Young Children.

Instituti i Zhvillimit të Arsimit. (2011). *Raporti vjetor 2011.* Retrieved November 14, 2012, from www.izha.edu.al: http://izha.edu.al/files/pdf/raporti_vjetor_2011.pdf

International Step by Step Association. (2005). Education for Social Justice - Training manual for adults. ISSA.

Knitzer, J., & Lefkowitz, J. (2005). *Resources to promote social and emotional health and school*

readiness in young children and families: a community guide. New York: National Center for Children in Poverty.

Llambiri, S. (2001). *Braktisja e fshtehte.* Tirana: Erik Botime.

Open Academy Step by Step. (2011). *Change in attitudes of the participants in the Education for Social Justice training.* Zagreb: Open Academy Step by Step.

Peirce, B. N. (2011). Social identity, investment, and language learning. In L. Ortega, *Second language acqusition: critical concepts in linguistics* (pp. 151-172). Abingdon: Routledge.

Save the Children Albania. (2012). *Children's Situation in Albania*. Retrieved January 13, 2013, from http://resourcecentre.savethechildren.se/countries/albania/children-situation-albania.

Shonkoff, J., & Phillips, D. e. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of earlychildhood development.* Washington, D.C.: Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development, Board on Children, Youth, and Families, Commission on Behavioral and Social Sciences, National Academy Press.

Tamo, A., & Karaj, T. (2007). *Situata arsimore e fëmijëve Romë në Shqipëri.* Albania: UNICEF & Save the Children.

Trikic, Z., & Vranjesejevic, J. (2009). Education for Social Justice - Evaluation of the program. *Seeds of Change-Effective Investments in Early Childhood for Enduring Social Progress* (p. 34). Bucharest: ISSA.

Whitehead, J. (2000). Teacher Education Reforms in Albania. *European Journal of Teacher Education, 23/1* , 85-94.

Perceptimi i drejtuesve të shkollave në Kosovë për përfshirjen e prindërve në qeverisjen e shkollës

EdaVULA
Assoc. Prof. Ph.D., Fakulteti i Edukimit, Universiteti i Prishtinës
Teuta DANUZA
M.Sc., Autoriteti Kombëtar i Kualifikimeve, Prishtinë

ABSTRAKT

Sondazhi Kombëtar i Drejtorëve të Shkollave në Vendet e Europës Juglindore, 2008 (EJL) ka dokumentuar nevojën për të përmirësuar faktorët që ndikojnë në komunikimin me prindërit dhe mundësinë e pjesëmarrjes së prindërve në proceset vendim-marrëse. Sipas rezultateve të sondazhit të realizuar në Kosovë (OSI, 2009), ky komunikim zhvillohet kryesisht në kahun "shkollë-prind", në të cilin prindi ka më shumë mundësi për të dëgjuar, sesa për të shprehur qëndrimin e tij.

Ky studim bazohet në sondazhin në fjalë për komunikimin me prindërit, qëndrimet e prindërve në lidhje me marrëdhëniet me shkollën e fëmijëve të tyre dhe aktivitetet e lidhura me qeverisjen e shkollës. Bazuar në perceptimin e drejtorëve të shkollave, ky studim vlerëson nivelin e përfshirjes së prindërve në qeverisjen e shkollës dhe ndikimin e komunikimit prind-shkollë për përfshirjen e prindërve në vendim-marrje në nivel shkolle.

Analiza e marrëdhënieve ndërmjet përfshirjes së prindërve në vendimmarrje, si ndryshore të varura dhe praktikave të komunikimit prind-shkollë, si ndryshore të pavarura është realizuar me shqyrtimin e korrelacionit dhe regresionit standard. Marrëdhëniet e variablave të komunikimit me ato të përfshirjes së prindërve në vendimmarrje në shkollë duket të jenë modeste, megjithatë përfshirja e prindërve është bazuar më shumë në "ftesat" nga shkolla se nga çdo strategji tjetër.

***Fjalë kyç*:** komunikimi prind-shkollë; përfshirja e prindërve në shkollë; vendim-marrje, drejtorët e shkollave

Hyrje

Në periudhën e pasluftës (pas vitit 1999), Organizata e Kombeve të Bashkuara u bë pjesë e rëndësishme e jetës në Kosovë. Përmes Misionit të Kombeve të Bashkuara në Kosovë, Departamenti i Arsimit dhe i Shkencës (DASH), një institucion qeverisës, **që menaxhohej prej personelit ndërkombëtar dhe lokal, u angazhua që t'i menaxhonte të gjitha çështjet që kishin të bënin me arsimin në Kosovë. Në periudhën 2000-2001 përpjekjet u përqendruan në përgatitjen e infrastrukturës së nevojshme ligjore dhe profesionale për krijimin e një sistemi të ri të arsimit të përgjithshëm, profesional dhe të lartë. Procesi i krijimit të institucioneve të sistemit të arsimit kulmoi në mars të vitit 2002 me themelimin e Ministrisë së Arsimit, të Shkencës dhe të** Teknologjisë (MASHT). Kjo ministri e krijoi një sistem të ri të arsimit, që synon ta integrojë shoqërinë kosovare në rajon dhe Evropë.

Projekti i *Avancimit të përfshirjes dhe i cilësisë së arsimit në Evropën Juglindore (EJL)*, si pjesë e *programit për mbështetje të arsimit* i Institutit për Shoqëri të Hapur (OSI), merret me çështjet e reformave arsimore dhe pjesëmarrjen e barabartë si aspekte themelore të funksionimit efektiv të shkollave në Evropën Juglindore (EJL).

Ky projekt i përbashkët i tetë vendeve të rajonit u mor me hulumtimin e pjesëmarrjes së prindërve në vendimmarrje, aktivitete jashtëkurrikulare dhe arsimimin e fëmijëve në shkollat fillore publike, si dhe marrëdhëniet me faktorët e nivelit shkollor e deri te qëndrimet dhe besimet e drejtorëve të shkollave. Drejtorët raportuan se ndikimi i prindërve në vendimet e marra në nivel klase duket të jenë një praktikë e rëndomtë. Gjersa ky është një zhvillim pozitiv, megjithatë nuk mund ta kompensojë shkallën e kufizuar të ndikimit që kanë me rastin e vlerësimit të performancës së mësimdhënësve, përzgjedhjes së teksteve shkollore dhe të planifikimit buxhetor të shkollës.[1]

Në rastin e Kosovës, si pjesë e vendeve të EJL-së, politikat arsimore janë përqendruar më shumë në reformat legjislative, të cilat kanë të bëjnë me kurrikulat, tekstet shkollore dhe kualifikimin e mësimdhënësve. Megjithatë, ka pasur progres edhe në promovimin e komunikimit shkollë-prind, si dhe të pjesëmarrjes së prindërve në qeverisjen e shkollës. Përfshirja e prindërve është e rregulluar me *Ligjin e arsimit fillor dhe të mesëm*, i cili kërkon themelimin e obligueshëm të këshillit të shkollës, si organ që mundëson përfshirjen e prindërve në qeverisjen e shkollës. Ky punim synon të vlerësojë nëse komunikimi i prindërve me mësimdhënës dhe drejtorë, lidhet me pjesëmarrjen e tyre në vendimmarrjen në shkollë.

1. www.see-educoop.net/aeiq/documents/raport-full.pdf

Komunikimi shkollë-prind

Një varg studimesh tregojnë se përfshirja e prindërve dhe e familjeve në shkollat, ku vijojnë fëmijët e tyre përbën dallim të madh, jo vetëm në përmirësimin e sjelljes dhe vijimit të nxënësve, por edhe në promovimin e rezultatit dhe suksesit të nxënësve (MetLife, 2005; Michael, Dittus, dhe Epstein, 2001). Në aspektin teorik, përfshirja e prindërve është konceptuar në shumë mënyra. Disa autorë përqendrohen në qëllimin ose rezultatin (Epstein, 1995), ndërsa të tjerët përqendrohen në rolin e prindërve, pritjet, ose synimet (Mattingly et al., 2002). Përkufizimet e shumta, dhe kuptimet e ndryshme, prej aktiviteteve në shtëpi e deri tek ato shkollore, e kanë në fokus ose fëmijën ose institucionin (Hoover-Dempsey&Sandler, 1997).

Sa i përket të ardhurave dhe kualifikimit të prindërve, nxënësit e prindërve të cilët përfshihen në karrierën e tyre akademike kanë gjasa të marrin nota më të mira, ta vijojnë shkollimin më me rregull, të sillen më mirë, të përshtaten më shpejt me shkollën dhe të kenë shkathtësi më të mira shoqërore (ObeidatdheAl-Hasan, 2007).

Sipas Henderson dhe Berla (1994) dhe Hatch (1998) përfshirja e këtyre prindërve ka ndikim pozitiv edhe tek mësimdhënësit, në shkollë, si dhe tek vetë prindërit. Megjithatë, në shumicën e rasteve përfshirja e prindërve nuk është gjithnjë pozitive. Prindërit dhe mësimdhënësit kanë dallime në përkufizimin e *përfshirjes*; prindërit e kanë një pikëpamje më të orientuar kah bashkësia, që nënkupton sigurinë e fëmijëve dhe vijimin e tyre në shkollë, ndërsa mësimdhënësit e përkufizojnë përfshirjen kryesisht si prani të prindërve në shkollë. Kur nuk respektohen këto dallime, atëherë mund të ndodh keqkomunikimi që i bën mësimdhënësit t'i fajësojnë familjet për vështirësitë e fëmijëve të tyre. Në raste të tilla prindërit ndjehen të pavlerësuar për të gjitha përpjekjet që i bëjnë (Laëson, 2003).

Sipas Epstein "Dallimi nëse prindërit besojnë se duhet të ndihmojnë ose mund të ndihmojnë, formësohet prej asaj se çfarë bëjnë mësimdhënësit dhe shkollat. Për shembull, nëse mësimdhënësit dëshirojnë që prindërit të mendojnë se duhet të ndihmojnë, atëherë ata duhet ta demonstrojnë këtë me programe aktive për përfshirjen e prindërve në aktivitetet mësimore në shtëpi" (Epstein, 1986).

Sot prindërit janë shumë më të arsimuar dhe më të informuar sesa që ishin prindërit e tyre, dhe se ata kanë ndikim pozitiv në shkollimin e fëmijëve të tyre. Shkollimi i nxënësve mund të shihet si partneritet ndërmjet mësimdhënësve, nxënësve dhe prindërve. Nëse ndonjëra prej këtyre 'lidhjeve'nuk funksionon ose nuk kontribuon në procesin e shkollimit, atëherë rezultatet e nxënësve vihen në rrezik. Coleman (1998) e quajti këtë bashkëpunim "fuqi të treshes" dhe sjell argumente se përfshirja e fëmijëve në shkollë (ose angazhimi i tyre në mësim)

varet nga përfshirja e prindërve të tyre përmes 'kurrikulave në shtëpi"; porse kjo përfshirje është një faktor i ndryshueshëm që mund të ndikohet prej praktikës së mësimdhënësve dhe të shkollës. Krijimi i ndjenjës së përgjegjësisë tek nxënësi është funksion i qëndrimeve dhe i praktikave të të gjithë anëtarëve të treshes: (a) për mësimdhënësit, elementet bazë janë: besimet lidhur me përfshirjen e prindërve, shkathtësitë e nxënësit, dhe veçanërisht, rëndësia e të kultivuarit të ndjenjës së përgjegjësisë në klasë; (b) për nxënësit: komunikimi me prindërit për shkollën, besimi në aftësinë për të punuar, vlerësimi i rëndësisë së shkollës për të ardhmen e tyre, dhe bashkëpunimi me mësimdhënësit; (c) për prindërit: vlerësimi i shkollës, një qëndrim me karakter 'ftues" prej mësimdhënësve, dhe komunikimi me fëmijët për shkollimin e tyre (Fullan, 2001).

Studiuesit në mënyrë konstante kanë ardhur tek dëshmitë e njëjta lidhur me rolin e prindërve në shkollë. Përfshirja e prindërve në veprimtarinë shkollore ka ndikuar tek zhvillimi dhe përparimi i nxënësve në shkollë. Kjo arrihet përmes ndihmës në klasë, gjatë vizitave dhe pjesëmarrjes në takime ku diskutohet përparimi i fëmijëve (Eccles dhe Harold, 1996; Henderson dhe Mapp, 2002). Mortimore et al. (1998) vërejtën se ishte me shumë rëndësi mundësia e takimit të drejtorit të shkollës me prindërit, dhe se ishin më efektive shkollat që vepronin, jo sipas rregullave të caktuara, por sipas takimeve "me dyer të hapura". Drejtorët e shkollave dëshirojnë komunikim më të hapur dhe më pozitiv me prindërit e fëmijëve; ata kërkojnë mbështetje të prindërve për rregullat e tyre dhe filozofinë e edukimit.

Komunikimi i rregullt mes shkollës dhe prindërve është shumë me rëndësi dhe paraqitet si një ideologji ose si një strategji partneriteti prind-shkollë.

Përfshirja e prindit në qeverisjen e shkollës

Fuqizimi i prindërve, komunikimi i mirë dhe rrethanat shkollore janë që të gjithë faktorë të rëndësishëm që ndihmojnë në marrëdhënie pozitive familje-shkollë (Grifith, 1998). Eberly, Josi dhe Konzal (2007) e theksojnë nevojën e një bashkëpunimi të ngushtë midis prindërve dhe mësimdhënësve me qëllim të mirëkuptimit të vlerave dhe të asaj, në të cilën besojnë secili prej tyre, në mënyrë që çdonjëri ta krijojë një mjedis mbështetës të të nxënit si në shtëpi ashtu edhe në shkollë, pra një mjedis i cili e pranon dijen dhe punën e tjetrit. Përveç kësaj disa studime janë përpjekur që ta eksplorojnë origjinën e motivimit të mësimdhënësve për komunikim, si dhe ndikimin e këtij komunikimi në vendimmarrje në klasë dhe nivel shkolle. Përparësitë e përmirësimit të komunikimit mësimdhënës-prindër janë dokumentuar edhe gjetiu. Pra komunikimi u ndihmon si mësimdhënësve

ashtu edhe prindërve që të shkëmbejnë informata dhe ide lidhur me zhvillimin dhe përparimin e fëmijëve si në shtëpi ashtu edhe në shkollë (Pang, 2000). Ai u ofron mësimdhënësve dhe prindërve mundësi që ta kuptojnë më mirë atë që pritet prej njëri-tjetrit, se çfarë nevoje kanë fëmijët, si dhe u mundëson të dy palëve t'u ndihmojnë më shumë fëmijëve dhe të krijojnë bazën e një bashkëpunimi të mirëfilltë (Gallagher et al., 1997).

Me interes të veçantë është zhvillimi i një varg tipologjish sa i përket përfshirjes së prindërve, e që nxjerr në pah marrëdhënie nga më të ndryshme të komunikimit që mund të krijohen nga prindërit pas përfshirjes me fëmijët e tyre në shkollë. Mbase tipologjia më gjithëpërfshirëse dhe më e përdorur është modeli prej gjashtë kategorive të përfshirjes së prindërve e Epstein (1995):

Tipi 1: *Kujdesi prindëror* – zhvillimi i praktikave që u ndihmojnë familjeve të krijojnë një mjedis të atillë në shtëpi që e mbështet fëmijën si nxënës.

Tipi 2: *Komunikimi* – krijimi i formave efektive të komunikimit nga shkolla që e promovojnë një komunikim efektiv shkollë-shtëpi dhe shtëpi-shkollë lidhur me programet shkollore dhe përparimin e fëmijëve.

Tipi 3: *Vullnetarizmi* – prindërit përfshihen duke u bërë vullnetarë në shkollë dhe duke shërbyer si audiencë për performancat e shkollës.

Tipi 4: *Mësimi në shtëpi* – Prindërit u ndihmojnë nxënësve në shtëpi me detyrat e shtëpisë si dhe me aktivitetet e tjera që lidhen me kurrikulen..

Tipi 5: *Vendimmarrja* – prindërit përfshihen në vendimet e shkollës, dhe bëhen prindër dhe përfaqësues udhëheqës, duke marrë pjesë në këshilla dhe komisione.

Tipi 6: *Bashkëpunimi me komunitetin* – burimet e përbashkëta të komunitetit dhe agjencive të tjera integrohen me programet shkollore, duke kultivuar kështu përgjegjësi të përbashkëta për fëmijët.

Siç shihet, të gjitha kategoritë e Epstein ndikohen prej njëra-tjetrës. Së këndejmi, mësimi në shtëpi ndikohet prej komunikimit efektiv shkollë-shtëpi dhe shtëpi-shkollë, ndërsa vendimmarrja e prindërve lidhet me vullnetin për t'u angazhuar si vullnetarë në punët e shkollës, pastaj në komunikimin me mësimdhënës, me drejtorë dhe të tjerë, ose nga bashkëpunimi me komunitetin. Sipas Epstein, *përfshirja e prindërve* ka të bëjë si me përfshirjen individuale të tyre në shkollimin e fëmijëve të vet, ashtu edhe me përfshirjen kolektive të prindërve në organet vendimmarrëse të shkollës. Autorë të tjerë e theksojnë *përfshirjen e prindërve* në strukturat qeverisëse të shkollimit publik si një përpjekje për ta kontrolluar atë:

"Prej këshilltarit në partner të barabartë, nga dëgjues pasiv në vendimmarrës – pra,

prej një kontribuuesi për ngritje të fondeve në faktor problematik – roli i prindërve në shkollë po ndryshon. Prindërit janë më të zëshëm sa i përket përfshirjes së tyre në vendimmarrje. Familja bëhet më e rëndësishme si një partner për mësim. Dhe se nismat arsimore të bazuara në treg, si shkollat e pavarura publike dhe programet e financimit privat, po i ndryshojnë prindërit nga qytetarë në konsumatorë". (Fege, 2000, p.39)

Kohëve të fundit është zhvilluar një debat intensiv sa i përket formës më të përshtatshme të qeverisjes së shkollës, posaçërisht për shkollat publike. Efikasiteti i strukturave qeverisëse të një shkolle lidhet me të gjitha proceset brenda shkollës dhe klasës. Hoffman et al. (2002) i thekson nivelet themelore të qeverisjes së shkollës, bashkësisë së shkollës, kulturës së klasës dhe ndikimit të tyre në mësimin e nxënësve. Ai në veçanti e ka studiuar ndikimin e strukturave administrative dhe qeverisëse të shkollave.

Shumë prej reformave arsimore në nivel shtetëror janë përqendruar në krijimin e strukturave të atilla qeverisëse që u mundësojnë qasje dhe ndikim më të madh të palëve të interesit në vendimmarrje sa i përket shkollimit (Greenlee, 2007). Këshillat e shkollës, si mekanizma për zbatimin e vendimeve të përbashkëta, janë bërë themeli i përmirësimit të veprimtarisë shkollore. Ato janë krijuar që ta afrojnë bashkësinë me shkollën për të bashkëpunuar në zgjidhjen e problemeve të vështira arsimore, për ta përmirësuar rezultatin akademik, të ofrojnë mbështetje për mësimdhënësit dhe prindërit, si dhe t'i përfshijnë prindërit në procesin e vendimmarrjes në nivel shkolle. Fullan (1997) thekson se prania e këshillave të shkollës si e tillë nuk e përmirëson rezultatin e nxënësve, pasi asgjë nuk e motivon një fëmijë më shumë sesa klima në të cilën vlerësohet mësimi përmes një partneriteti shkollë, familje dhe komunitet.

Pjesëmarrja në këshillat e shkollës u jep prindërve një mundësi të bashkëpunojnë me shkollën në zgjidhjen e problemeve dhe në arritjen e qëllimeve të përbashkëta. Këshillat e shkollës shfrytëzohen për ta institucionalizuar pjesëmarrjen e prindërve në veprimtarinë e shkollës, si dhe të sigurohet kontributi i tyre në përmirësimin e mjedisit mësimor si në shkollë ashtu edhe në shtëpi. Përfshirja e prindërve dhe e bashkësisë në vendimmarrje shihet si një komponent thelbësor në përmirësimin e suksesshëm të shkollës (Leithëood dheMenzies, 1998).

Drejtorët kanë një rol vendimtar në promovimin përfshirjes së prindërve. Ekzistojnë mundësi të ndryshme të komunikimit efektiv mes prindërve dhe

komunitetit. Përveç takimeve të rregullta me mësimdhënës, prindërit duhet ta shfrytëzojnë edhe komunikimin përmes buletineve, adresës elektronike, postimit të misionit/vizionit të shkollës, si dhe të shpërndarjes së broshurave për t'i informuar prindërit lidhur me pritjet e shkollës dhe përparimin e nxënësve. Aktivitetet në terren përqendrohen gjithashtu edhe në dëshirën për ta rritur përfshirjen e vet prindërve, të krijimit të kështillave të shkollës, si dhe të rritjes së fondeve. Duke i përfshirë prindërit, fuqizohen më shumë kapacitetet udhëheqëse dhe se shkolla e krijon një bazë më të gjerë të mbështetjes (Lambert, 2003).

Me qëllim të forcimit të partneritetit prind-shkollë u krijua Komiteti i Prindërve i Arsimit në Kosovë (KPAK) në bazë të *ligjit mbi arsimin fillor dhe të mesëm*. Funksioni i KPAK ka të bëjë me përfaqësimin e interesave të prindërve, t'i përcjellë MASHT-it mendimet e prindërve për çdo aspekt të arsimit fillor dhe të mesëm në Kosovë, si dhe të jetë kanali kryesor i komunikimit midis MASHT-it dhe prindërve. Një prej rekomandimeve të para të KPAK ishte themelimi i këshillave të prindërve në të gjitha shkollat fillore dhe të mesme të Kosovës. Këto përpjekje të vazhdueshme për përfshirjen e prindërve në veprimtarinë shkollore po e mbështesin përfshirjen e prindërve në qeverisjen e shkollës.

Me qëllim të trajtimit të kësaj çështje, *Instituti për Shoqëri të Hapur* (OSI) është përqendruar në hulumtimin e pjesëmarrjes së prindërve në veprimtarinë shkollore si një aspekt me rëndësi për funksionimin efektiv të shkollës. **Sondazhi Nacional i Drejtorëve të Shkollave në Vendet e Evropës Juglindore, 2008 (EJL)**e ka dokumentuar nevojën e përmirësimit të faktorëve që ndikojnë në komunikimin me prindërit, dhe mundësinë e pjesëmarrjes së prindërve në proceset vendimmarrëse. Sipas rezultateve të sondazhit të kryer në Kosovë (OSI, 2009), ky komunikim është orientuar kryesisht në një drejtim "shkollë-prindër', ku prindi më shumë dëgjon sesa e shpreh qëndrimin e tij. Ky studim bazohet në sondazhin aktual[2] sa i përket komunikimit me prindër, në atë që besojnë prindërit lidhur me marrëdhëniet me shkollat e fëmijëve të tyre, dhe të aktiviteteve që lidhen me qeverisjen e shkollës.

Pyetja hulumtuese

Sondazhi Nacional i Drejtorëve të Shkollave në Vendet e Evropës Juglindore, 2008 (EJL) i ka dokumentuar sfidat që lidhen me përfshirjen e prindërve në veprimtarinë shkollore në Kosovë. Këto sfida janë vlerësuar nga drejtorët e shkollave, të cilët ishin pjesëmarrës në këtë hulumtim.

2. OSI 2009, http://www.see-educoop.net/aeiq/reports/kosovo_report.pdf

Ky punim synon t'i identifikojë marrëdhëniet midis komunikimit shkollë-prind dhe përfshirjes së prindërve në qeverisjen e shkollës nga perspektiva e drejtorëve të shkollave. Po ashtu merret me shqyrtimin nëse komunikimi i përmirësuar shkollë-prind lidhet me një pjesëmarrje më të madhe të prindërve në vendimmarrjen në klasë/shkollë, si dhe me një përkushtim më të madh të të gjitha palëve të interesit (prind, mësimdhënës, nxënës) për përmirësimin e rezultateve të shkollës.

Me qëllim që të kuptohet në detaje roli i përfshirjes së prindërve në veprimtarinë e shkollës dhe roli i kështillave të shkollës në kontekstin tonë social, është parashtruar pyetja në vijim:

Cilat janë perceptimet e drejtorëve të shkollave sa i përket aspektit të komunikimit prind-shkollë, **që lidhet me perceptimin e tyre** *për pjesëmarrjen e prindërve në vendimmarrje në shkollë?*

Metodologjia

Mostra

Për këtë studim janë shfrytëzuar të dhënat e mbledhura si pjesë e **Sondazhit Nacional të Drejtorëve të Shkollave në Vendet e Evropës Juglindore.** Sondazhi është përqendruar tek drejtorët e shkollave fillore dhe të mesme të ulëta në Kosovë. Mostra është kufizuar në 225 shkolla fillore prej gjithsej 539 sosh (41% të numrit të përgjithshëm të këtyre shkollave), të cilat janë pjesë e sistemit arsimor të Kosovë, dhe se është ndarë në tri rajone gjeografike: atë qendror, juglindor dhe perëndimor.

Shtresëzimi **është bazuar në rajone për ta pasqyruar më saktë ndarjen rajonale të popullsisë së shkollave.**[3] Zgjedhja e shkollave është bërë në mënyrë të rastësishme, duke i ndarë në dy kategori – në shkolla urbane dhe rurale. Brenda secilit rajon, sondazhi është zhvilluar në një numër komunash. Në nivel komune (dhe varësisht prej shpërndarjes rurale/urbane) është aplikuar mostra e rastësishme e zgjedhjes së shkollave.[4]Shkalla e përgjigjeve në pyetjet e sondazhit ishte 97.8 %.

Ky studim përqendrohet posaçërisht në disa pyetje të sondazhit që lidhen me përfshirjen e prindërve në vendimmarrje dhe me nivelin e komunikimit prind-shkollë.

3. OSI, 2009.Cross-National Survey of School Principals in South East Europe (SEE) countries. Mundtëgjindetnë: http://www.see-educoop.net/aeiq
4. OSI, 2009.Cross-National Survey of School Principals in South East Europe (SEE) countries. Mundtëgjindetnë: http://www.see-educoop.net/aeiq

Variablat e sondazhit që janë përdorur në studim

Prej pyetësorit të **Sondazhit Nacional të Drejtorëve të Shkollave në Vendet e Evropës Juglindore** janë zgjedhur 8 variabla, të cilat vlerësojnë aspekte të ndryshme të përfshirjes së prindërve në veprimtarinë shkollore. Këto variabla janë:

1. Vlerësimi i performancës së mësimdhënësve
2. Punësimi dhe largimi i mësimdhënësve
3. Përzgjedhja e teksteve shkollore dhe e materialeve të tjera mësimore që përdoren në klasë
4. Caktimi i prioriteteve për buxhetin e shkollës
5. Planifikimi i aktiviteteve sociale
6. Hartimi apo përditësimi i politikave dhe i rregulloreve të shkollës
7. Vendimmarrja në nivel klase
8. Vendimmarrja në nivel shkolle

Të gjitha këto variabla maten prej shkallës 1 deri 4. Shkalla 1 paraqet vlerën *"në një masë të madhe"*, ndërsa 4 *"aspak"*.

Këto variabla i referohen përfshirjes së prindërve në qeverisjen e shkollës të vlerësuar nga perspektiva e drejtorëve të shkollës. Mesatarja e variablave, e paraqitur në tabelën 1, vë në pah se drejtorët i shohin prindërit të përfshihen më së shumti në vlerësimin e performancës së mësimdhënësve, dhe më së paku të përfshirë në punësimin apo largimin e mësimdhënësve.

Tabela1. Mesatarja e variab lave për vlerësimin e nivelit të përfshirjes së prindërve

	Mesatarja	**N valid**	**DS**
Ndikimi i prindërve në vlerësimin e performancës së mësimdhënësve	1.87	225	.818
Ndikimi i prindërve në punësimin dhe largimin e mësimdhënësve	2.98	223	1.011
Ndikimi i prindërve në përzgjedhjen e teksteve shkollore dhe të materialeve të tjera mësimore	2.84	224	1.062
Ndikimi i prindërve në përcaktimin e prioriteteve për buxhetin e shkollës	2.57	221	1.088
Ndikimi i prindërve në planifikimin e aktiviteteve sociale	2.24	222	.869

Ndikimi i prindërve në hartimin / përditësimin e politikave dhe të rregulloreve të shkollës	2.24	223	.888
Ndikimi i prindërve në vendimet e marra në nivel klase	2.20	225	.926
Ndikimi i prindërve në vendimet e marra në nivel shkolle	2.05	222	.808

Me përmbledhjen e përgjigjeve të drejtorëve të shkollave në këto variabla mund ta nxjerrim si përfundim vlerësimin e drejtorëve të shkollave për nivelin e përgjithshëm të përfshirjes së prindërve në vendimmarrjen e shkollës. Niveli i mesatares së përfshirjes së prindërve është 2.37 (DS= 0.67411) në shkallën prej 1 deri 4 që tregon se drejtorët e shkollave e shohin ndikimin e prindërve në vendimmarrje si modest.

Nëntë variablat tjera janë marrë po ashtu prej pyetësorit të **Sondazhit Nacional të Drejtorëve të Shkollave në Vendet e Evropës Juglindore,** me qëllim që të pasqyrohet komunikimi prind-shkollë:

1. Organizohen takime drejtor shkolle – prindër
2. Prindërve u dërgohen me shkrim vlerësimet e performancës së nxënësve
3. Prindërve u dërgohen informata lidhur me kurrikulën
4. Prindërve u dërgohen informata për ngjarjet dhe aktivitetet shkollore
5. Prindërve u dërgohen informata lidhur me politikat dhe rregulloret e shkollës
6. Prindërve i dërgohet buletini i shkollës
7. Mësimdhënësit apo personeli profesional bëjnë vizita nëpër shtëpi
8. Sondazhet realizohen për t'i identifikuar opinionet/qëndrimet e prindërve
9. Organizohen ditë për vizita të hapura për të gjithë në shkollë

Të gjitha këto variabla janë vlerësuar prej shkallës 1 deri 4. Shkalla 1 paraqet vlerën "*së paku njëherë në muaj*" ndërsa 4 *"asnjëherë*".

Analiza e korrelacionit dhe ajo e regresionit standard janë shfrytëzuar për ta ekzaminuar marrëdhënien midis përfshirjes së prindërve në vendimmarrje si variabël e varur dhe praktikat e komunikimit prind-shkollë si variabla të pavarura.

Rezultatet

Ky seksion synon të ofrojë informata të përgjithshme sa i përket metodave të përdorura në këtë studim për t'i analizuar të dhënat që e vënë në pah përfshirjen e prindërve në qeverisjen e shkollës, dhe rolin e komunikimit prind-shkollë në

përfshirjen e prindërve. Është përdorur regresioni linear për ta specifikuar natyrën e marrëdhënieve midis variablave të pavarura që e pasqyrojnë komunikimin prind-shkollë dhe të variablës së varur, d.m.th. përfshirjes së prindërve në vendimmarrje.

Tabela 2. Korrelacioni që i përfshin variablat për vlerësimin e komunikimit prind-shkollë, dhe përfshirjen e përgjithshme të prindërve

	Mesatarja Dec	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Përfshirja e përgjithshme në vendimmarrje	-	.005	.155*	.267**	.137*	.259**	.245**	.234**	.370**	.163*
1. takime të rregullta drejtor shkollë-prindër		-	.079	.205**	.153*	.156*	.148*	.167*	.155*	.140*
2. vlerësimet me shkrim u dërgohen prindërve			-	.311**	.187**	.323**	.261**	.278**	.217**	.193**
3. informata për kurrikulën				-	.274**	.331**	.365**	.316**	.253**	.184**
4. informata për ngjarjet e shkollës					-	.538**	.173**	.191**	.112	.151*
5. informata për politikat e shkollës						-	.229**	.220**	.247**	.250**
6. buletini i shkollës							-	.368**	.419**	.035
7. vizitat nëpër shtëpi								-	.349**	.242**
8. sondazhet e prindërve									-	.297**
9. ditët e vizitave të shkollës										-

*. Korrelacioni është me rëndësi statistikore në nivelin 0.05 (2-kahesh).
**. Korrelacioni është me rëndësi statistikore në nivelin 0.01 (2-kahesh).

Rezultati i dhënë në këtë tabelë i paraqet disa marrëdhënie modeste dhe pozitive midis variablës së pavarur dhe variabëlave të pavarura. Kemi korrelacioni më të fortë midis përfshirjes së prindërve në vendimmarrje dhe sondazhit të prindërve (r=0.370).

Tabela 3. Përmbledhje e modelit të regresionit

Përmbledhje e modelit				
Modeli	R	Rrënja R	Rrënja e përshtatur R	Gabimi standard i vlerësimit
1	.473[a]	.223	.186	.60336

a. Treguesit: (Konstantja) ditët për vizitë në shkollë, buletini i shkollës, takimet e rregullta drejtor shkolle-prindër, vlerësimi me shkrim i nxënësve u dërgohet prindërve, informacion për ngjarjet në shkollë, vizitat nëpër shtëpi, informacionet për kurrikulat, sondazhet me prindër, informacionet lidhur me politikat e shkollës.

Sipas rezultateve të paraqitura në tabelën 3 dhe 4, modeli i regresionit për vendimmarrje duke përdorur nëntë variabla të pavarur është me rëndësi statistikore, ku shpjegohet me 19 për qind të ndryshimit të përgjithshëm.

Tabela 4. Rëndësia statistikore e modelit të regresionit

ANOVA[b]						
	Modeli	Shuma e rrënjës	df	Mesatarja e rrënjës	F	Sig.
1	Regresioni	19.680	9	2.187	6.007	.000[a]
	Mbetja	68.441	188	.364		
	Totali	88.121	197			

a. Treguesit: (Konstantja), ditët për vizitë në shkollë, buletini i shkollës, takimet e rregullta drejtor shkolle-prindër, vlerësimi me shkrim i nxënësve u dërgohet prindërve, informata për ngjarjet në shkollë, vizitat nëpër shtëpi, informatat për kurrikulat, sondazhet e prindërve, informata lidhur me politikat e shkollës.
b. Variabla e varur: përfshirja e përgjithshme në vendimmarrje

Rezultatet e paraqitura në tabelën në vijim e tregojnë rëndësinë statistikore të variablave të pavarura në shpjegimin e ndryshimit të variablës së varur.

Tabela 5. Koeficientet beta tëvarabëlave tregues

	B	BETA	P
Q8C informata lidhur me kurrikulën	.089	.162	.037
Q8E informata për politikat e shkollës	.102	.186	.024
Q8H sondazhet e prindërve	.160	.293	.000
Q8A takimet e rregullta drejtor shkolle-prindër	-.049	-.058	.385

Q8B vlerësimet me shkrim për nxënësit që u dërgohen prindërve	.018	.026	.718
Q8D Informata lidhur me ngjarjet në shkollë	-.030	-.051	.516
Q8F buletini i shkollës	-.032	-.046	.561
Q8G vizitat në shtëpi	.044	.077	.290
Q8I ditët për vizita të hapura në shkollë	.001	.003	.968

Sipas rezultateve të paraqitura më sipër vetëm tri prej nëntë variablave janë me rëndësi statistikore në shpjegimin e ndryshimit të vendimmarrjes, si variabël kriter: informatat për kurrikulën u dërgohen prindërve, informatat për politikat dhe rregulloret e shkollës u dërgohen prindërve, dhe sondazhet bëhen për marrjen e opinionit/qëndrimit të prindërve.

Sondazhet për opinionin/qëndrimin e prindërve kanë marrëdhënie pozitive me pjesëmarrjen e prindërve në vendimmarrje (β = .293). Së këndejmi, shkollat të cilat nuk bëjnë sondazhe për opinionin e prindërve për çështje relevante kanë nivel më të ulët të përfshirjes së prindërve në vendimmarrje në krahasim me shkollat të cilat bëjnë sondazhe të tilla.

Dërgimi i informatave tek prindërit për politikat dhe rregulloret e shkollës duket se lidhet në masë të madhe me përfshirjen e prindërve në vendimmarrjen në shkollë sipas perceptimit të drejtorëve të shkollave(β = .186). Së këndejmi mund të thuhet se shkollat të cilat nuk u dërgojnë prindërve informata për politikat dhe rregulloret e shkollës, kanë përfshirje më të ulët të prindërve në vendimmarrje në krahasim me shkollat, të cilat u dërgojnë prindërve informata të tilla.

Dërgimi i informatave tek prindërit për kurrikulën është një variabël gjithashtu me ndikim pozitiv në vendimmarrje me një mesatare prej (β =.162). Së këndejmi shkollat të cilat nuk u dërgojnë prindërve informata për kurrikulën kanë nivel më të ulët të përfshirjes së prindërve në vendimmarrje në krahasim me shkollat, të cilat u dërgojnë prindërve informata të tillë.

Diskutim dhe përfundim

Sondazhi[1] i drejtorëve të shkollave të Kosovës është marrë me hulumtimin e rregullimit dhe nivelin e pjesëmarrjes së prindërve (në vendimmarrje, aktivitete jashtëkurrikulare dhe në shkollimin e fëmijëve të tyre) në shkollat fillore publike në raport me faktorët e nivelit shkollor dhe të qëndrimeve dhe besimeve të drejtorëve të shkollave.

Një kontribut i rëndësishëm i këtij hulumtimi në studimin e përfshirjes së prindërve në shkolla është edhe përpjekja për ta eksploruar marrëdhënien midis aspektit të komunikimit prind-shkollë dhe rolit të prindërve në vendimmarrjen në shkollë.

Komunikimi është një ndër faktorët kryesorë, i cili ndikon në proceset e tjera që lidhen me përfshirjen e prindërve në shkollë (Griffith, 1998). Sipas modelit të Epshtain (Epstein), komunikimi dhe vendimmarrja janë dy elemente të përfshirjes së prindërve në veprimtarinë e shkollës (Epstein, 1995).

Ashtu si rezultatet e sondazhit të mëparshëm[5], marrëdhënia e variablave të komunikimit me përfshirjen e prindërve në vendimmarrjen në shkollë, duket të jetë modeste. Megjithatë, përfshirja e prindërve ende bazohet më tepër në 'ftesat' prej shkollës se sa në ndonjë strategji sistematike. Sipas modelit të Sheridan dhe Kratçvill (Kratochëill) për partneritetin familje-shkollë, kjo përfshirje është më tepër me orientim tradicional (Sheridan, 2007).

Sipas rezultateve të këtij sondazhi[5], shumica e drejtorëve të shkollave (rreth 67%), kanë deklaruar se shkollat e tyre nuk kanë ndonjë strategji për përfshirjen e prindërve në vendimmarrje.

Duket se shkollat janë të interesuara kryesisht në një lloj të përfshirjes së prindërve (vullnetarizmi në shkollë ose në ngjarjet e sponsorizuara nga shkolla). Ashtu siç del në këtë studim, informatat për kurrikulën, informatat për politikat e shkollës dhe sondazhit me prindër përbëjnë disa prej aktiviteteve komunikuese mes shkollës dhe prindërve që kanë një marrëdhënie modeste me përfshirjen e tyre në veprimtarinë shkollore. Këto të dhëna tregojnë se drejtorët dhe palët e tjera në shkollë duhet t'i rrisin përpjekjet në informimin e prindërve lidhur me mënyrat e ndryshme që mund të kontribuojnë për shkollimin e fëmijëve të tyre.

Shkollat mund të luajnë rol instrumental për përfshirjen strategjike të prindërve në shkollimin e fëmijëve të tyre. Ky qëllim mund të arrihet me një komunikim proaktiv, të rregullt dhe të pareshtur në relacionin shtëpi-shkollë. Me një komunikim më efektiv mbase edhe mund të rritet përfshirja e prindërve në vendimmarrje. Drejtorët e shkollave dhe këshillat e shkollave, ku prindërit dhe mësimdhënësit e kanë një ndikim të baraspeshuar në procesin e vendimmarrjes, duhet ta kultivojnë krijimin e kushteve për qeverisje cilësore, e cila mund të promovohet më tej me anën e ndërhyrjeve për përmirësimin e marrëdhënieve shtëpi-shkollë. Po ashtu

5. www.see-educoop.net/aeiq/documents/raport-full.pdf

drejtorët e shkollave duhet të konsultohen me anëtarët e ndryshëm të bashkësisë së shkollës dhe marrjen parasysh të mendimit të tyre në politikat arsimore të shkollës.

Studimet e tjera nxjerrin përfundime të ngjashme. Për shembull Murphy (1994) vjen në përfundim se duhet të përmirësohet aspekti i zhvillimit të bashkësisë së shkollës. Për më shumë, 'qasja ekipore' duket të jetë mjeti i preferuar për përfshirjen e të tjerëve, si të personelit të shkollës ashtu edhe të pjesëtarëve të bashkësisë në proceset vendimmarrëse të shkollës. Studimet e tjera e vënë në pah rëndësinë e ndikimit të pjesëtarëve të bashkësisë së shkollës në vendimet e këshillave të shkollës, si dhe e promovojnë një qasje më pak të centralizuar të vendimmarrjes, dhe ku u jepet më shumë autoritet, në veçanti, shkollave. Ato vijnë në përfundim se politikat dhe vendimet e këshillit të shkollës duhet të mbështeten më shumë në kontributin e pjesëtarëve të bashkësisë së shkollës (Hofmanet al, 2002).

Në fund, studimi tregon se drejtorët ballafaqohen me sfida në partneritetin me prindërit dhe bashkësinë e shkollës me qëllim të përmirësimit të rezultateve të nxënësve, dhe të rritjes së qeverisjes efektive të shkollës. Gjithashtu nevojiten studime kualitative për ta kuptuar dhe ekzaminuar përfshirjen e llojllojshme të prindërve dhe bashkësisë në veprimtarinë e shkollës. Një hap përpara në analizimin e kësaj çështjeje mund të jetë edhe ekzaminimi në detaje i perceptimit të prindërve lidhur me komunikimin prind-shkollë dhe përfshirjen e prindërve në qeverisjen e shkollës.

Kufizime

Një prej kufizimeve të rëndësishme të këtij studimi është se ai bazohet në perceptimin e drejtorëve të shkollave, sa i përket përfshirjes së prindërve, e që mund të paraqet vetëm përfshirjen e përafërt të vërtetë të prindërve. Nevojiten të dhëna shtesë përmes perceptimit të prindërve dhe mësimdhënësve për të ofruar një analizë më të saktë të çështjes së përfshirjes së prindërve në shkollat e Evropës Juglindore.

Eda Vula
Profesore e Asociuar në Fakultetin e Edukimit-Universiteti i Prishtinës. Është Doktore shkencash në Mësimdhënien e matematikës dhe fushat e specialiteti të saj janë edukimi dhe trajnimi. Gjatë karrierës së saj ka treguar interes të konsiderueshem për zhvillimin profesional, si në mësimdhënie ashtu dhe kërkimet në edukim. Ka

ndjekur programe të ndryshme jashtë vendit për mësimdhënien dhe metologjinë e e kërkimit në edukim. Krahas mësimdhënies në matematikë, kërkimit në edukim, ajo është trajnere në qendrën e eksellencës së mësimdhënies në Universitetin e Prishtinës. Prof. As. dr Eda Vula është autore dhe bashkëautore e një sërë librash, dhe shkrimeve kërkimore profesionale. Gjitashtu ajo jep kontributin e saj të vazhdueshëm në shume projekte të Ministrisë së Arsimit , Shkencës e Teknologjisë në Kosovë, dhe Universitetin e Prishtinës.

Kontakt: E-mail: eda.vula@uni-pr.edu - Tel: +377 44134203

Teuta Danuza

Drejtore e Autoritetit të Kualifikimit Kombëtar që në krijimin e këtij institucioni (2009) dhe pjesë e stafit akademik te Fakultetit te Edukimit në Universitetin e Prishtinës.(2006)

Teuta Danuza ka kryer studimet M.Sc në Psikologji dhe ndjek doktoraturën në Universitetin e Libjanës. Ajo është anëtare e Këshillit të Edukimit Profesional dhe Trajnimit në Kosovë.

Ka një eksperiencë të konsiderueshme në sistemin e edukimit parauniveristar në Kosovë dhe është anëtare e skuadrës së hartimit të draftit mbi Planin Strategjik për Arsimin në Kosovë (2011-2016), Kornizës Kombëtare për Kualifikimin në Kosovë, ligjit për arsimin e lartë, rishikimin e ligjit në Arsimin dhe formimin profesional dhe rishikimin e ligjit për arsimin e të rriturve.

Kontakt: E-mail: teuta.danuza@gmail.com

REFERENCES

Coleman, P. (1998). Parent, student and teacher collaboration . The power of three. Thousand Oaks, Ca; Corwin Press.

Eberly, J.,Joshi, A., &Konzal, J. (2007). Communicating with families across cultures: An investigation of teacher perceptions and practices. *The School Community Journal*, 17(2).

Eccles, J., & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth, & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links* (pp. 3-34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Epstein, Joyce L. (1986). "Parents' Reactions to TeacherPractices of Parent Involvement." *The Elementary School Journal*,86, 3: 277-294.

Epstein, J. (1995). School/family/community partnerships: *Caring for the children we share*. Phi Delta Kappan, 76(9), 705-707.

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and*

im-proving schools. Boulder, CO: Westview.

Fege, A. F. (2000). From fund raising to hell raising: New roles for parents. *Educational Leadership, 57*(7), 39–43.

Fullan, M. (1997). *What's worth fighting for in the principalship?* New York: Teachers College Press.

Fullan,M. (2001). Kuptimi i ri i ndryshimitnëarsim: Botimi i tretë, Edualba, Tiranë.

Gallagher, D. R., Bagin, D., & Kindred, L.W. (1997). The school and community relations. Needham Heights, MA: Allyn& Bacon.

Greenlee, J. B (2007).When School Advisory Councils Decide: Spending Choices for School Improvement. Planning and Changing, Vol. 38, No. 3&4, pp. 222–244.

Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. *The Elementary School Journal, 99*(1), 53-80.

Hatch, T. (1998). How community action contributes to achievement. *Educational Leadership, 55* (8), 16-19.

Henderson, A. T., & Berla, N. (Eds.). (1994). A new generation of evidence: The family is critical to student achievement. *Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education. (ERIC Document No. ED375968) Retrieved December 12, 2007 from* http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/66/e0.pdf.

Henderson, A. (1987). *The evidence continues to grow.* Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.

Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002).*A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: National Center for Family and Community Connections with Schools, SEDL. Retrieved December 12, 2007 from http://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf.

Hofman, H.R, Hofman, A.W, & Guldemond, H. (2002). Schoolgovernance, culture, and student achievement. Int. J. Leadership in education, Vol. 5, No. 3, 249-272.

Lambert, L. (2003).*Leadership capacity for lasting school improvement.* Alexandia, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.

Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context. Parent andteacher perceptions of parent involvement. *Urban Education, 38*,77–133.

Leithwood, K., & Menzies, T. (1998). Forms and effects of school-based management: A review. *Educational Policy, 12*(3), 325–346.

Mattingly, D. J., Prislin, R., McKenzie, T. L., Rodriguez, J.L., and Kayzar, B. (2002). Evaluating evaluations: the case of parent involvement programs. *Review of EducationalResearch*, *72*(4), 549–76.

MetLife. (2005). The MetLife survey of the American teacher: Transitions and the role of supportive relationships: A survey of teachers, principals, and students. *New York: Author. Retrieved January 4, 2008,* from http://www.metlife.com/assets/cao/contributions/foundation/american-teacher/metlife-survey-american-teacher-2005-transitions-and-supportive-relationships.pdf.

Michael, S., Dittus, P., & Epstein, J. (2007). Family and community involvement in schools:

Results from the School Health Policies and Programs Study 2006. Journal of School Health, 77(8), 567-587.

Mortimore,P.,Sammons,P.,Stoll,L.,Lewis,D.,&Ecob,R. (1988). School matters: The junior years. Somerset.UK: Open Books.

Ministry of Education. (2006). The national education strategy. Amman, Jordan: Author. MASHT, 2002. Doracak mb iQeverisjen e Arsimit në Komuna. Available at: http://www.seeeducoop.net/education_in/yugoslavia/kosovo/basic/english/basic_info.htm.

MASHT, 2008. Statistikat e Arsimit në Kosovë 2007-08. Available at: http://www.mashtgov.net/advCms/documents/Statistikat_e_Arsimit_ne_Kosove_2007-08_548484.pdf.

MASHT, 2007. StrategjiapërZhvillimin e ArsimitParauniversitarnëKosovë 2007-2017. Available at http://www.mashtgov.net/advCms/documents/Strategjia_per_zhvillimin_e_arsimit_parauniversitar_ne_Kosove.pdf.

Murphy, J. (1994) The changing role of the superintendence in restructuring districts in Kentucky. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(4), 349–375.

Obeidat , M.O., & Al-Hassan, M. S. (2007). Undergraduate StudentsMotivations and Obstacles to Volunteer: Perceptions of the Hashemite University Students, Jordan. Journal of Educational Research, 10(2).

OECD, 2003. Thematic Review of Education Policy in SEE countries. Available at: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/strat-05-oth-enl-t00.pdf.

OSI, 2009. Cross-National Survey of School Principals in South East Europe (SEE) countries. Available at: http://www.see-educoop.net/aeiq.

Sheridan, S.M. & Kratochwill, T.R. (2007): Conjoint Behavioral Consultation. Springer Verlag.

Metoda për vlerësimin e produktivitetit të mësuesve

Albana BUSHATI
M.Sc., Drejtore e Gjimnazit 28 Nëntori, Shkodër

ABSTRAKT

Ky studim analizon metodat për vlerësimin e efektivitetit të mësuesve dhe performancën e tyre në shkollat e qytetit të Shkodrës. Mësuesit kanë rol kryesor në zbatimin e standardeve. Për të përditësuar dijet dhe shprehitë e tyre ata duhet të kualifikohen dhe të mbështeten me burime të përshtatshme dhe të jenë të motivuar për të bërë më të mirën e mundshme në punën e tyre. Rritja e nivelit të performancës së mësuesit, është edhe synimi nga duhet të orientohen politikat arsimore për të rritur nivelet e të nxënit (OECD, 2005).

Monitorimi i përshtatshëm dhe vlerësimi i mësimdhënies është mjaft i rëndësishëm për një përmirësim të vazhdueshëm të efektivitetit të këtij procesi në shkollë. Po me aq rëndësi është edhe evidentimi i pikave të forta të mësuesve dhe aspekteve praktike, të cilat kërkojnë përmirësim të vazhdueshëm. Nisur nga ky këndvështrim, ngritja e sistemit të vlerësimit të mësuesve është me rëndësi për përmirësimin e efektivitetit të mësimdhënies dhe të nxënit, për arritjen e standardeve arsimore. Një vlerësim real dhe objektiv i mësimdhënies është i lidhur me saktësinë e vlerësimit të efektivitetit të mësimdhënies, në të cilin pikat e forta duhet të zhvillohen më tej, të përfshihen në veprimtari trajnuese dhe t'u jepet mbështetje më e madhe në veprimtaritë për zhvillim profesional.

Studimi nxjerr në pah se vlerësimi pozitiv që marrin mësuesit është produktiv, kur është i ndershëm dhe i ndihmon ata të zhvillohen profesionalisht.

Fjalë kyç: metodë vlerësimi; instrument vlerësimi; produktiviteti i mësimdhënies; funksion i përmirësuar; funksion llogaridhënës

Hyrje

Shumica e reformuesve të arsimit janë dakort se mësimdhënia efektive përcaktohet nga përmirësimi i mësimnxënies nga ana e nxënësit, por ato nuk bien dakort me mënyrën se si matet efektiviteti i mësuesit dhe se si mund të përmirësohet mësimdhënia.

Deri tani shumica e debateve në lidhje me efektivitetin e mësuesve është përqëndruar në rezultatet e testeve.

Ne mendojmë se vetëm kjo lloj strategjie nuk do të rrisë në shkallë shumë të lartë performancën e mësuesit. Mënyra më e mirë për të përmirësuar efektivitetin e mësuesit është që ata të përkrahen dhe të udhëhiqen në mënyrë efektive, d.m.th. të përkrahet zhvillimi profesional i mësuesit, t'i kushtohet rëndësi zhvillimit të karrierës, si dhe të inkurajohen nxënësit për të mësuar. Efektiviteti i një mësuesi përcaktohet si një kontribut që çon në rritje të mësimnxënies të nxënësit.

Matja e efektivitetit është një çështje si nga ana metodologjike, praktike, sociale dhe politike.

Vlerësimi i mësuesve nuk është diçka e re, që po bëhet kohët e fundit. E reja qëndron tek fakti se mësuesit dhe studiuesit kanë mësuar më shumë rreth mësimdhënies dhe mënyrës si ta bëjnë atë sa më efektive.

Vlerësimi i mësuesve njihet që në kohën e Sokratit. Me kalimin e viteve ai është bërë një pjesë më serioze dhe më e dukshme e studimit të shkollës. Studiuesit e konceptojnë vlerësimin e mësuesit si një mekanizëm për të përmirësuar, jo vetëm mësimdhënien, por edhe mësimnxënien. Shkollat janë duke i kushtuar përherë e më shumë rëndësi mësimnxënies, një çështje që ka të bëjë me cilësinë e mësuesit.

Vitet e fundit janë zbuluar dy gjetje domethënëse. *Së pari* mësuesit dhe administratorët kanë njohur gjithmonë rëndësinë dhe domosdoshmërinë për vlerësim. Megjithatë ato kanë pasur disa dyshime për atë se si është bërë vlerësimi, si dhe të mungesës së efektit mbi mësuesin dhe nxënësin.

Së dyti sistemet e vlerësimit ndihmojnë rritjen e mësuesit dhe zhvillimin e tij përmes teknikave të vlerësimit formativ, të cilat krijojnë nivele më të larta kënaqësie dhe praktika më reflektuese. Ky studim u realizua për të parë mënyrën aktuale të vlerësimit të mësuesve në shkollat tona dhe si ndikon ky vlerësim në rritjen e efektivitetit të punës. Për këtë u studiuan eksperiencat më të mira botërore dhe u bë krahasimi i tyre me eksperiencën në Shqipëri. Gjatë këtij studimi u evidentua se sistemi i vlerësimit lidhet direkt me misionin e shkollës dhe është një proces në vazhdimësi, si dhe procedurat e vlerësimit të mësuesve në bazë të kritereve të vlerësimit ndikojnë direkt në rritjen e efektivitetit të punës së tij.

METODOLOGJIA

Qëllimi i studimit:

Të tregojë që vlerësimi i mësuesve ka dy qëllime kryesore:

- të përmirësojë praktikat individuale të vetë mësuesit, duke identifikuar pikat e forta dhe ato të dobëta për zhvillimin e mëtejshëm profesional (funksioni i përmirësimit).
- të sigurojë që mësuesi të kryejë detyrën e tij në mënyrën më të mirë të mundshme, për të inkurajuar procesin e nxënies tek nxënësit, funksioni i përgjegjshmërisë.

Objektivat:

- Të synojë gjetjen e metodave sa më efikase të vlerësimit të mësuesit, të cilat luajnë një rol të rëndësishëm në përmirësimin e performancës së tij.
- Të paraqesë se matja e efektivitetit të mësuesit është një çështje metodologjike, praktike, sociale dhe politike.
- Të paraqesë procedurat e vlerësimit të mësuesve në bazë të kritereve të vlerësimit.
- Të paraqesë instrumentet dhe burimet e informacionit, që përdoren për të vlerësuar mësuesin.
- Të japë rekomandime për përmirësimin e efektivitetit të mësuesit, nëpërmjet metodave të vlerësimit të tij.

Metodat dhe teknikat e hulumtimit

Të dhënat primare dhe sekondare u përdorën për mbledhjen e informacionit në këtë studim.

Faza e parë e kërkimit konsistoi në shqyrtimin e një literature të zgjeruar. Gjatë kësaj faze u përcaktuan objektivat e kërkimit dhe u identifikua boshllëku në literaturë, pasuar nga metodogjia e saktë e kërkimit që do të adoptohej për këtë punim.

Faza e dytë ishin intervistat me drejtues të shkollave dhe të DAR Shkodër, për njohjen me praktikat ekzistuese të vlerësimit të mësuesve.

Faza e tretë ishte vëzhgimi i mësuesve nga ana e autorit të punimit, si vlerësues i jashtëm për shkollat e tjera dhe si drejtues për shkollën e tij.

Vëzhgimi është i duhuri për mbledhjen e të dhënave cilësore, me anë të të cilave

kërkuesi synon të vërtetojë sjelljen e subjekteve veçanërisht në një kontekst të veçantë.

Kjo metodologji thekson 'logjikën e zbulimit' në konceptet investiguese, përgjithsime dhe teori. Në statusin e kërkuesit është synuar fleksibiliteti në proces dhe të qenit e hapur për të identifikuar problemet e studimit dhe konceptet kyç dhe për të ridimensionuar problemet, bazuar në informacionin e mbledhur. Jorgensen (1989) i këshillon kërkuesit të përcaktojnë konceptet duke ofruar ata vetë përshkrime cilësore të tyre, duke përshkruar se çfarë bëjnë apo thonë njerëzit, në situatat e jetës së përditshme.

Faza e katërt ishte anketimi, bazuar në faqen e internetit drejtuar nxënësve, prindërve, mësuesve dhe drejtuesve në mënyrë elektronike. Anketimi online u zgjodh si një metodë kërkimi me kosto të lirë dhe që mbledh informacion në një kohë shumë të shkurtër, duke ndihmuar dhe një analizim të shpejtë të të dhënave. Për më tepër materiali administrohet lehtë në analiza dhe raporte që kërkon të nxjerrë studiuesi.

Studimi u përqendrua në qytetin e Shkodrës, përkatësisht në 3 shkollat e mesme të përgjithshme (gjimnazet "28 Nëntori", "Jordan Misja" dhe "Oso Kuka") dhe 3 shkolla të mesme profesionale (pyjore "Kolë Margjini", teknologjike "Hamdi Bushati" dhe gjimnazi gjuhësor "Shejnaze Juka").

Pyetësorët u testuan në fillim përmes intervistave personale me një kampion jo të rastësishëm prej 15 personash dhe pastaj u hodhën në qualtrics.com.

Adresat elektronike përkatëse iu dërguan përmes postës elektronike kampioneve.

Kampionet e zgjedhura ishin jo të rastësishëm, pasi u përzgjodhen 200 mësues dhe 196 plotësuan pyetësorin, të cilëve iu kërkua të bënin vetëvlerësimin mbi bazën e 7 standarteve të paracaktuara. I njëjti pyetësor iu drejtua drejtuesve të shkollave për vlerësimin e mësuesve të mësipërm.

Pyetësori iu drejtua 300 prindërve, nga të cilët 226 e plotësuan (kampion jo i rastësishëm, pasi u përzgjodhën prindërit e nxënësve të anketuar). Qëllimi ishte krahasimi i rezultateve dhe përcaktimi i atyre standarteve, që për ta ishin më të rëndësishme. Në pyetësorin që iu drejtua 300 nxënësve (kampion jo i rastësishëm), nga të cilët 276 e plotësuan nuk u bë një ndarje sipas standarteve. Qëllimi i këtij pyetësori ishte përcaktimi i standarteve sipas vlerësimit të nxënësve.

Përpunimi i të dhënave të marra nga pyetësorët u bë me programin SPSS 20, pasi u realizua eksportimi i tyre nga Qualtrics.com.

Rishikimi i literaturës

Hartimi dhe kontrollimi për vlerësimin e mësuesve

Hartimi dhe kontrollimi i një kuadri konceptual për vlerësimin e mësuesve ka të bëjë me një sërë aspektesh.

Së pari hartimi dhe kontrollimi duhet të futen në kontekstin e objektivave të përgjithshme për shkollën dhe zhvillimi i saj varet nga një numër praktikash të përcaktuara në sistemin shkollor.

Së dyti qëllimet e kuadrit të vlerësimit të mësuesve duhet të përcaktohet sa më qartë. Në veçanti duhet të qartësohen aspektet që synojnë të monitorojnë dhe përmirësojnë vlerësimin e mësuesve.

Së treti duhet të kuptohen më së miri përgjegjësitë e aktorëve të ndryshëm në fushën e arsimit brenda kuadrit të vlerësimit të mësuesve.

Së katërti duhet reflektuar mbi mënyrën se si vlerësimi i mësuesve i trajton komponentët e tjerë të kuadrit të vlerësimit, siç janë vlerësimi i shkollës, vlerësimi i nxënësve dhe ai i nivelit të sistemit.

- Tre aspektet e mëposhtme analizohen sipas radhës:
- Qëllimet dhe objektivat e vlerësimit të mësuesve.
- Përgjegjësitë për vlerësimin e mësuesve.

Shprehje e komponentëve të tjerë të kuadrit të vlerësimit.

Qëllimet dhe objektivat e vlerësimit të mësuesve

Siç e thekson Donald Haefel (1993), një qëllim i qartë duhet të drejtojë dhe të përcaktojë sistemin e vlerësimit të mësuesve. Vlerësimi i mësuesve ka kryesisht dy qëllime madhore.

Së pari ai synon të përmirësojë praktikën individuale të vetë mësuesit, duke identifikuar pikat e forta dhe ato të dobëta për zhvillim të mëtejshëm profesional, *funksioni i përmirësimit*.

Së dyti ai synon të sigurojë që mësuesit ta kryejnë detyrën e tyre në mënyrën më të mirë të mundshme, për të inkurajuar procesin e nxënies tek nxënësit, *funksioni i përgjegjshmërisë.*

Vlerësimi i mësuesve për përmirësim përqëndrohet në sigurimin e një reagimi të nevojshëm për përmirësimin e praktikave të mësimdhënies, me fjalë të tjera përmes zhvillimit profesional.

Funksioni i përgjegjshmërisë së vlerësimit të mësuesve përqëndrohet në faktin

që mësuesit konsiderohen përgjegjës për performancën e tyre, duke e lidhur atë me një sërë pasojash në karrierë. Ai synon të vendosë masa shpërblyese, në mënyrë që mësuesit të veprojnë maksimalisht.

Tensioni mes funksionit të përmirësimit dhe përgjegjshmërisë

Kombinimi i funksioneve të përmirësimit dhe përgjegjshmërisë në në një proces të vetëm të vlerësimit të mësuesve ngre sfida të vështira. Edhe vetë përpjekjet për të arritur përmirësim përmes përgjegjshmërisë shkakton tension. Ka raste kur theksimi i përgjegjshmërisë bën që mësuesit të ndjehen të pasigurtë apo të frikësuar dhe për rrjedhojë interesimi që kanë për profesionin të bjerë. Vlerësimi i mësuesve për qëllime përmirësimi ka të ngjarë të përfitojë nga kushte si:

- Një kontekst vlerësimi jo kërcënues;
- Një kulturë ku jepen dhe merren reagime në mënyrë reciproke;
- Objektiva të qarta individuale dhe kolektive, në lidhje me përmirësimin e mësimdhënies.
- Instrumente të thjeshta vlerësimi si formularë vetëvlerësimi, monitorime në klasë dhe intervista të strukturuara.
- Drejtues shkolle mbështetës
- Mundësi që nxisin kompetencat si dhe burimet dhe mjetet për të përmirësuar praktikat;
- Vlerësim i mësuesve të integruar në një sistem vetvlerësimi shkollor dhe sigurimi të cilësisë.

Ndërsa, vlerësimi i mësuesve për përgjegjshmërinë ka të ngjarë të përfitojë nga kushte si:

- Një vlerësim objektiv dhe i pavarur i performancës së mësuesve;
- Standarde dhe kritere të nivelit kombëtar nëpër shkolla;
- Një komponent vlerësimi i jashtëm nga shkolla dhe procese më zyrtare;
- Rregulla të mirëpërcaktuara në lidhje me pasojat e vlerësimit;
- Objektiva të qarta individuale në lidhje me të gjitha aspektet e performancës së mësuesve.
- Vlerësues të kualifikuar dhe të aftë për të bërë vlerësime të përformancës së mësuesve;
- Mundësi për apelim për ata mësues, të cilët ndjejnë se nuk janë trajtuar siç duhet.

Përgjegjësitë për vlerësimin e mësuesve

Përgjegjësitë për vlerësimin e mësuesve janë të përbashkëta për autoritetet arsimore, përfshirë agjencitë e sigurimit të cilësisë si inspektoriatet, shkollat dhe

vetë mësuesit.

Roli i autoriteteve arsimore

Autoritetet arsimore luajnë një rol të rëndësishëm në konceptimin dhe aplikimin e vlerësimit të mësuesve, meqenëse janë ato që vendosin objektivat e rezultateve të të nxënit në nivel kombëtar, bien dakord mbi standartet e profesionit të mësuesit dhe përcaktojnë norma që rregullojnë vlerësimin e mësuesve.

Roli i inspektoriateve

Inspektoriatet e arsimit kanë përgjegjësi të plotë për vlerësimin e mësuesve. Këtu bëhet fjalë për procedurat e vlerësimit të mësuesve dhe marrjen përsipër të kryerjes së vlerësimeve të mësuesve me inspektorët, të cilët kryejnë rolin e vlerësuesve.

Roli i shkollave dhe i drejtuesve të shkollës

Veprimtaria efektive e vlerësimit të mësuesve varet nga mënyra se si shkollat kanë të përcaktuar konceptin dhe praktikën e drejtimit të shkollës. Në disa vende mund të shfaqet në formën e implementimit të thjeshtë të rregullave të diktuara nga qendra. Në vende të tjera drejtuesit e shkollave kanë përgjegjësi të plotë për vlerësimin individual të mësuesve.

Roli i mësuesve

Në disa sisteme vlerësimi i mësuesve bazohet në shqyrtime që i kryejnë kolegët, shpesh ata më me përvojë dhe më me shumë përgjegjësi. Ky lloj vlerësimi është më tipik për qëllime përmirësimi. Kur kolegët janë vlerësues në procedurat e vlerësimit të mësuesve me funksionin e përgjegjshmërisë, duhet t'u kushtojnë rëndësi zgjidhjes së çështjeve që kanë të bëjnë me legjitimitetin.

Shprehja e komponentëve të tjerë të kuadrit të vlerësimit

Meqenëse sistemet e vlerësimit të shkollës dhe mësuesve dhe reagimit përkatës kanë objektiv ruajtjen e standardeve dhe përmirësimin e performancës, ka shumë mundësi që *sinergjia mes vlerësimit të shkollave dhe mësuesve* të gjenerojë përfitime të mëdha. Për të arritur impaktin më të madh, fokusi i vlerësimit të shkollave duhet të lidhet ose të ketë një efekt në fokusin e vlerësimit të mësuesve.

Vlerësimi i mësuesve mund të lidhet me masat që merr shkolla për përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies në një shumëllojshmëri mënyrash.

Së pari vlerësimi i mësuesi mund t'i shërbejë qëllimit të drejtpërdrejtë të përmirësimit të procesit të mësimdhënies brenda shkollës, kur vlerësimi i mësuesve

kryhet si pjesë e vlerësimit të brendshëm të shkollës dhe ndryshe nga vlerësimi zyrtar individual i mësuesve.

Së dyti masat e shkollës dhe vlerësimi i mësuesve janë të ndërlidhura me *kontributin e mësuesit në zhvillimin e shkollës* dhe vlerësohen si pjesë e vlerësimit individual të mësuesve.

Së treti masat organizative të shkollës dhe vlerësimi i mësuesve mund të lidhen gjithashtu, kur veprimtaritë për *zhvillimin profesional* për mësuesit, të cilat planifikohen në planin e përgjithshëm të zhvillimit të shkollës.

Rezultatet e vlerësimeve pozitive të mësuesve rrallë përdoren për vlerësime të jashtme të shkollës. Rezultate të tilla shqyrtohen nga drejtuesit e shkollave, kur ata analizojnë cilësinë e mësimdhënies në shkollën e tyre dhe në zhvillimin e planeve të përmirësimit.

Procedurat e vlerësimit të mësuesve

Përcaktimi i procedurave efektive të vlerësimit të mësuesve është problematik në nivele të ndryshme: saktësi në matje, përfshirje të tërë dimensioneve, të cilat duhet të maten, përputhje me qëllimet e dala nga ushtrimi i reagimit, përshtatje me nevojat e atyre, të cilët do të përdorin rezultatet (mësuesit, drejtuesit e shkollës, autoritetet e arsimit), efikasitetin në kosto dhe fizibilitetin praktik.

Vlerësimi i mësuesve kërkon vendosjen e standardeve të referencës dhe të kritereve të vlerësimit, që mundësojnë vlerësime të sakta të performancës. Për të matur performancën duhet të bëhet një zgjedhje e duhur instrumentesh dhe burimesh informacioni.

Përmirësimi i efektivitetit të vlerësimit të mësuesve do të thotë të zgjedhësh procedurat e duhura për objektivat e dhënë.

Tre aspektet e mëposhtme analizojnë:

- Karakterin dhe natyrën e vlerësimit të mësuesit;
- Standardet e referencës, aspektet e vlerësuara dhe kriteret e vlerësimit;
- Instrumentet dhe burimet e informacionit

Karakteri dhe natyra e vlerësimit të mësuesve

Ndër tiparet e veçanta të procedurave të vlerësimit të mësuesve mund të përmendim:

Mësuesit e vlerësuar.Një model i veçantë për vlerësimin e mësuesve mund të mbulojë një total mësuesish në sistem apo një nëngrup mësuesish në varësi të tipit

të kontratës, fazën e karrierës, nivelin e arsimimit, dhe tipin e arsimimit.

Karakteri i vlerësimit.Vlerësimi i mësuesve mund të jetë i detyrueshëm apo vullnetar. Megjithatë ky i fundit mund të lidhet me promovimin në karrierë.

Natyra e vlerësimit. Vlerësimi i mësuesve mund të jetë kryesisht me fokus të jashtëm apo të brendshëm (ndryshe mbi bazë shkolle).

Shpeshtësia. Vlerësimi i mësuesve mund të kryhet në intervale të rregullta në faza kyçe të karrierës, apo në raste të veçanta si në fund të një periudhe prove apo për rinovim kontrate.

Standardet e referencës, aspektet e vlerësuara dhe kriteret e vlerësimit

Një model i drejtë dhe i besueshëm vlerësimi për mësuesit ka nevojë për standarde reference për t'i vlerësuar mësuesit në bazë të asaj që konsiderohet mësimdhënie "e mirë". Kompetencat dhe përgjegjësitë e mësimdhënies duhet të listohen, në mënyrë që të ndërtohet një *përkufizim gjithëpërfshirës i asaj që duhet të dinë dhe të jenë në gjendje* të bëjnë mësuesit gjatë ushtrimit të profesionit të tyre.Standardet kryesore të referencës për vlerësimin e mësuesve janë:

- Profilet profesionale të mësuesve (profili i përgjithshëm i kompetencave të mësuesve), përfshirë profilet specifike për tipe të veçantë mësuesish (p.sh. niveli i arsimit, lënda).
- Grup detyrash të përgjithshme dhe profesionale të mësuesve, përfshirë përshkrimin e punës.

Në nivel shkolle, plani i zhvillimit të shkollës, rregullorja e brendshme dhe plani i veprimtarive vjetore.

Aspektet e vlerësuara

Standardet e mësipërme të references janë përcaktuara për fusha kyçe vlerësimi. Një kontribut referencë në këtë fushë është edhe *"Kuadri për Mësimdhënien"* , që jep në të njëjtën kohë një "hartë rrugore" për të udhëzuar mësuesit e rinj, përmes përvojave të tyre të para në klasë.

Përgjegjësitë e mësuesve grupohen në katër fusha të mëdha të ndara sipas komponentëve:

- *Planifikimi dhe pregatitja*: të tregosh njohuri shkencore dhe pedagogjike, të tregosh se i njeh nxënësit; të përzgjedhësh qëllimet udhëzuese, të hartosh mësimdhënie koherente, të vlerësosh nxënien nga ana e nxënësve;
- *Mjedisi në klasë:* të krijosh një mjedis respekti dhe marrëdhëniesh

të mira, të vendosësh kulturën e të nxënurit, të manaxhosh procedurat e klasës, të manaxhosh sjelljen e nxënësve dhe të organizosh hapësirën fizike;
- *Mësimdhënia*: të komunikosh qartë dhe saktë, duke përdorur pyetjet dhe teknikat e diskutimit, duke i angazhuar nxënësit të mësojnë, duke reaguar ndaj tyre, duke treguar fleksibilitet dhe gatishmëri në kthimin e përgjigjeve;
- *Përgjegjësitë profesionale*: duke reflektuar mbi mësimdhënien, duke mbajtur të dhëna të sakta, duke komunikuar me familjet, duke kontribuar në shkollën dhe rajonin, duke u rritur dhe zhvilluar profesionalisht, duke treguar profesionalizëm.

Secili prej këtyre komponentëve duhet të vlerësojë disa elementë. Një shembull mund të gjendet në *Standardet Profesionale* për Mësuesit në Angli.

Kriteret e vlerësimit

Baza themelore për praktika të mira në vlerësim është ekzistenca e kritereve të qarta, të cilat aplikohen nga vlerësuesit kompetentë (të kualifikuar dhe me përvojë). Këtu nevojitet të zhvillohen udhëzuesit e duhur për atë që pritet nga praktika profesionale.

Procedurat e vlerësimit të mësuesve kërkojnë ngritjen e kritereve të vlerësimit, ***për*** *të* ***përcaktuar nivelin e përformancës*** *individuale t****ë mësuesve për secilin nga aspektet e marra për analizim.*** Kjo më pas mundëson lidhjen mes radhitjes sasiore dhe asaj cilësore, p. sh. "i pakënaqshëm", "kënaqshëm", "i aftë", "i dalluar".

Instrumentet dhe burimet e informacionit

Mbledhja e burimeve të shumëfishta të provave mbi praktikën e mësimdhënies, plotëson nevojën për të qenë të saktë dhe të drejtë në procesin e vlerësimit, duke marrë parasysh kompleksitetin e asaj që duhet të dijë dhe të bëjë një mësues "i mirë". Për të vlerësuar mësuesit përdoren një sërë instrumentesh dhe burimesh informacioni.

Vëzhgimi në klasë

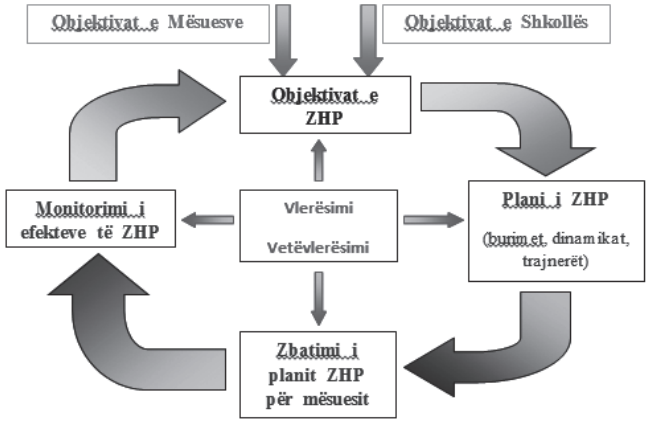
Praktikat e mësimdhënies dhe provat e të nxënit nga ana e nxënësve, kanë shumë gjasa të jenë burimet më të rëndësishme të informacionit në lidhje me performancën profesionale. Pjesa më e madhe e aspekteve të mësimdhënies shpalosen në momentin që mësuesi ndërvepron me nxënësit e tij në klasë.

Caktimi i objektivave dhe intervistat me individët

Pjesa më e madhe e modeleve të vlerësimit të mësuesve kërkojnë që mësuesit individualisht të caktojnë objektiva në lidhje me performancën për një periudhë të caktuar kohore në marrëveshje më drejtuesit e shkollës. Vlerësimi më pas analizon se sa arrihen këto objektiva.

Vetëvlerësimi i mësuesve

Një tjetër instrument mjaft i përdorur në vlerësimin e mësuesve është vetëvlerësimi i tyre. Perspektiva e mësuesit i cili ndodhet në proces vlerësimi është mjaft e rëndësishme, sepse i mundëson atij të shprehë pikëpamjet e veta në lidhje me performancën, dhe reflekton faktorët personalë, organizativë dhe institucionalë, të cilët ndikojnë në mësimdhënie.



Zhvillimi i Ciklit Profesional të Mësuesve[1]

Portofoli i mësuesve

Një instrument i cili plotëson më së miri vetëvlerësimin e mësuesve është portofoli i mësuesit, i cili jep prova të aspekteve kryesorë të mësimdhënies nga ana e tij. Elemente të tjera të cilat mund të plotësojnë portofolin e mësuesve janë: ditari dhe materialet e mësimdhënies, kampionë të punës së nxënësve dhe komente mbi shembuj të vlerësimit të nxënësve, pyetësorë vetëraportimi të mësuesve.

1. Jankulovski, 2008

Formularë të standardizuar për të shënuar performancën e mësuesve

Modele gjithëpërfshirëse të vlerësimit të mësuesve kanë të bëjnë me përdorimin e formularëve të standardizuar, për të shënuar performancën e mësuesve përmes aspektesh, të cilat po vlerësohen. Këto janë mjete të rëndësishme që përdoren në procesin e vlerësimit, të cilat synojnë të vlerësojnë performancën përmes një sërë fushash të cilat janë në proces vlerësimi.

Testimi i mësuesve

Hyrja në profesion apo mundësia për pozicion të përhershëm kërkon që mësuesit t'i nënshtrohen testimit për të vlerësuar aftësitë e tyre të përgjithshme dhe ato shkencore. Në disa raste rezultatet e testeve mund të përdoren për vlerësimin e mësuesve.

Rezultatet e nxënësve

Rezultatet e nxënësve nuk përdoren rëndom si burime të dhënash për vlerësimin e mësuesve në vende të ndryshme[2]. Në lidhje me këtë, zhvillimi i modeleve "me vlerë të shtuar", përfaqëson progres të rëndësishëm për sa kohë që ato janë hartuar për të kontrolluar rezultatet e mëparshme të nxënësve[3] dhe në këtë mënyrë kanë potencial për të identifikuar kontributin, që ka dhënë një mësues i caktuar në arritjet e nxënësve.

Sistemet e përgjegjshmërisë të bazuar në testime supozohen të forcojnë elementët nxitës në mënyrë që mësuesit të angazhohen në ndihmën që u japin nxënësve për të arritur standardet e përcaktuar dhe për të përmbushur qëllimet në nivel programi kombëtar.

Anketa të nxënësve dhe prindërve

Një instrument i cili rrallë herë përdoret në kontekstin e vlerësimit të mësuesve individualë, është anketa e cila mbledh pikëpamjet e nxënësve dhe prindërve. Anketat e prindërve janë më të rëndësishme për vlerësimin e tërë shkollës sesa për vlerësimin individual të mësuesve.

---

2. OECD, 2005; UNESCO, 2007

3. Të nxënit e nxënësve ndikohet nga mjaft faktorë. Këtu mund të përfshijmë aftësitë e vetë nxënësit, pritshmëritë, motivimin dhe sjelljen së bashku me mbështetjen që ata marrin nga familjet e tyre dhe ndikimin nga bashkëmoshatarët. Përveç cilësisë së nxënësve, faktorë të tjerë përfshijnë organizimin e shkollës, burimet dhe klimën, dhe strukturën dhe brendinë e programeve. Efekti i mësuesve është gjithashtu grumbullues, d.m.th në një moment të caktuar të nxënit ndikohet jo vetëm nga mësuesit aktualë por edhe nga ish-mësuesit.

Kompetencat për vlerësimin dhe përdorimi i reagimit

Efektiviteti i vlerësimit të mësuesve qëndron në faktin që si vlerësuesit edhe mësuesit duhet të kenë aftësitë dhe kompetencat e duhura. Meqenëse vlerësimi është tepër i rëndësishëm për mësuesit dhe meqenëse rezultatet e shkollës varen së tepërmi nga marrëdhëniet individuale dhe bashkëpunimi në nivel shkolle, mekanizmave të suksesshëm të vlerësimit duhet t'u kushtohet rëndësi e veçantë për të zhvilluar kompetenca dhe për të përcaktuar përgjegjësitë në procesin e vlerësimit. Më poshtë është një analizë e dy aspekteve të rëndësishëm:

- Vlerësuesit;
- Zhvillimi i aftësive për të vlerësuar.

Vlerësuesit

Roli i vlerësuesit luhet kryesisht nga :

- *Mësuesit* (të brendshëm ose të jashtëm) për mësuesit e shkollën që po vlerësohet.
- *Inspektorë të jashtëm.* Ata mund të jenë përgjegjës për të vlerësuar mësues, për të vlerësuar mësuesit në rolin e vlerësuesve, apo drejtuesit e shkollës.
- *Drejtuesit e shkollës.* Në disa raste drejtuesit e shkollës vlerësojnë si kompetencat e aftësitë pedagogjike, ashtu edhe detyra të tjera brenda shkollës.

Pjesëmarrja e vlerësuesve të shumëfishtë shpesh shihet si mjaft e rëndësishme për praktika të suksesshme, pasi për të gjykuar dhe vlerësuar cilësinë dhe performancën e mësuesve merr pjesë më shumë se një person[4]. Danielson dhe McGreal (2000) shpjegojnë se "sisteme vlerësimi 360 gradë", në të cilat marrin pjesë shumë lloje vlerësuesish, mbështesin idenë se kompetenca e një mësuesi mund të shqyrtohet nga këndvështrime të ndryshme dhe se duhet të shërbejë si model i parë nga të gjitha këndet.

Zhvillimi i aftësive për të vlerësuar

Një fushë s***ë cilës nuk i kushtohet shumë vëmendje nga politika të ndryshme***, ***është ajo e zhvillimit të aftësive për vlerësim.*** Kjo është një fushë e rëndësishme për të siguruar legjitimitetin e vlerësuesve dhe për të përdorur në mënyrë efikase rezultatet e vlerësimit. Zhvillimi i aftësive dhe kompetencave për vlerësimin e mësuesve në mbarë sistemin shkollor, ***kërkon kohë dhe një angazhim të plotë.***

Suksesi i çdo sistemi vlerësimi mësuesish varet në trajnimin e thelluar të

4. Peterson, 2000; Stronge dhe Tucker, 2003

vlerësuesve. Përvoja na tregonse vlerësuesit duhet të kenë një shumëllojshmëri karakteristikash dhe kompetencash, përfshirë:(i) përvojë në mësimdhënie; (ii) njohuri mbi teoritë dhe metodologjitë e vlerësimit në fushën e arsimit; (iii) njohuri të koncepteve mbi cilësinë e mësimdhënies; (iv) njohuri të sistemeve dhe procedurave të sigurimit të cilësisë në arsim dhe shkollë; (v) kuptim të zhvillimit të instrumenteve, përfshirë besueshmërinë dhe vlefshmërinë e vëzhgimit dhe mjeteve të tjera vlerësuese; (vi) njohuri mbi aspektet psikologjike të vlerësimit; (vii) përvojë në klasifikimin sasior të vlerësimit; (viii) perfeksionim të komunikimit në lidhje me vlerësimin dhe me aftësitë e reagimit.

Përdorimi i rezultateve të vlerësimit

Përdorimi i rezultateve të vlerësimit të mësuesve ngre një numër sfidash si për shembull: dhënia e informacionit mbi performancën e mësuesve dhe drejtuesve të shkollave; zhvillimi i mekanizmave për përmirësimin e praktikave të mësimdhënies, veçanërisht në drejtim të zhvillimit profesional të mësuesve. Këto sfida nxjerrin në pah rëndësinë që merr manaxhimi i njohurive në çdo kuadër të vlerësimit të mësuesve.

Prandaj duhet të analizohen:

- Përdorimi formues i rezultateve;
- Përdorimi përmbledhës i rezultateve.

Përdorimi formues i rezultateve

Objektivi kryesor i vlerësimit të mësuesve është të identifikojë fushat e përmirësimit për çdo mësues, që çojnë në pregatitjen e planeve individuale të përmirësimit të mësuesve dhe shkollës në tërësi.

Përdorimi përmbledhës i rezultateve

Vlerësimi i performancës së mësuesve mund të përdoret edhe për të përcaktuar përparimin në karrierë, performancën më të mirë si dhe për të caktuar sanksionet për ata mësues, të cilët nuk kanë dalë mirë në këtë proces.

Zbatimi i suksesshëm parashtron shumë sfida

Vështirësitë në zbatim mund të dalin si pasojë e një sërë faktorësh. *Së pari*, mund të ekzistojë një kulture mbrojtëse ndaj vlerësimit, mungesë përvoje në vlerësimin mes kolegëve, në reagime dhe shkëmbim praktikash në mësimdhënie. *Së dyti*, mund të përballemi me problem teknike në implementim. *Së treti*, mund të ketë çështje si mungesa e burimeve për aspekte që lidhen me

procedurat e vlerësimit të mësuesve, veçanërisht me kohën që nevojitet për punën, vlerësimin nga vëzhgimet dhe rezultatet.

Ndërkohë që modelet gjithëpërfshirëse të vlerësimit të mësuesve si p. sh. me shumëfishimin e instrumenteve dhe vlerësuesve, ka shumë të ngjarë të ofrojnë një bazë solide për të vlerësuar mësuesit.

Rezultatet dhe gjetjet nga Intervistat në thellësi

Nga intervistat me mësuesit, drejtuesit dhe inspektorët e arsimit rezultoi:

1. *Cilësia e vlerësimit* luan një rol të rëndësishëm në zhvillimin profesional të mësuesve, si dhe në përmirësimin e cilësisë së arsimit. Cilësia e vlerësimit ka lidhje me procesin, qëllimin, planifikimin, vëzhgimet në klasë si dhe feedback-un nga ana e mësuesve si rezultat i vlerësimi. Mësuesit e perceptojnë cilësinë e vlerësimit në një shkallë më të lartë sesa drejtuesit dhe inspektorët.
2. *Impakti i vlerësimit* duhet të ndryshojë sjelljet e mësuesve si dhe strategjitë e mësimdhënies, si dhe të rrisë shkallën e mësimdhënies dhe të mësimnxënies. Sipas intervistave, mësuesit, drejtuesit dhe inspektorët e arsimit kanë një perceptim të ndryshëm në impaktin e vlerësimit të mësuesve. Mësuesit dhe inspektorët e përceptojnë vlerësimin si një element me impakt shumë të fortë në qëndrimin e mësuesve ndaj punës, ndërsa drejtuesit nuk e perceptojnë një gjë të tillë. Rezultatet tregojnë se mësuesit e perceptojnë vlerësimin si një impakt të fortë në sjelljet dhe strategjitë e mësimdhënies ndërsa drejtuesit dhe inspektorët e arsimit e perceptojnë si një impakt të ulët.
3. *Vetëvlerësimi* ka perceptime të ndryshme nga aktorë të ndryshëm. Mësuesit japin rezultate më të larta në vetëvlerësim sesa inspektorët. Intervistat argumentuan se mësuesit tentojnë të vlerësojnë veten e tyre më lart sesa i vlerësojnë drejtuesit dhe inspektorët.
4. *Perceptimi i vlerësuesve* është i ndryshëm**.** Mësuesit dhe inspektorët kanë një konsideratë më të lartë për vlerësimet e tyre. Ata i konsiderojnë si të besueshëm në vlerësimin e mësuesve, ndërsa drejtuesit kanë një konsideratë jo shumë të lartë. Është e nevojshme që vlerësuesit të jenë fleksibël dhe të durueshëm me mësuesit. Vlerësuesit duhet të jenë sa më objektivë dhe të besueshëm.
5. *Kriteri i performancës*. Rezultoi se mësuesit, drejtuesit dhe inspektorët e perceptojnë kriterin e performancës në mënyrë pozitive dhe jo të ndryshëm shumë nga njeri–tjetri.
6. *Feedback–u nga vlerësimi.* **N**ë këtë studim mësuesit dhe inspektorët

e vlerësojnë feedback – un shumë të përshtatshëm për zhvillimin e mësuesve, ndërsa drejtuesit e perceptojnë feedback – un jo shumë të përshtatshëm. Sapo të kryhet procesi i vlerësimit, mësuesve duhet t'u jepet një feedback i nevojshëm që t'i ndihmojë ata, për të përmirësuar mësimdhënien, prandaj është e rëndësishme dhe cilësia e feedback – ut.

7. *Konteksti i vlerësimit.* Një sistem vlerësimi që nuk siguron zhvillim të mësuesve ka gjasa të dështojë. Kjo do të thotë se konteksti i vlerësimit duhet të ketë natyrë zhvillimore. Nga studimi rezulton se mesuesit dhe drejtuesit e perceptojnë kontekstin e vlerësimit si të suksesshëm në zhvillimin e mësuesve. Konteksti i vlerësimit mund të jetë permbledhës dhe formativ.

Analiza e dhënave nga pyetësorët

Në pyetësorin që iu drejtua 300 nxënësve, nga të cilët 276 e plotësuan, nuk u bë një ndarje sipas standarteve. Pyetësori përmbante 2 seksione.

Seksioni I – Sa mirë e shpjegon mësuesi lëndën?

Seksioni II – Curriculum i nënkuptuar.

Pyetësori përmbante 30 pohime dhe përgjigje. Dhënësve iu kërkua të vlerësonin në një shkallë Likerti me një vlerësim 4 – elementesh (1–ndonjëherë; 4 – gjithmonë). Analiza e faktorëve do të shërbejë për përcaktimin e standarteve të vlerësuara nga nxënësit.

Analiza e vlefshmërisë rezulton në Cronbach Alpha = 0.887. Ky koeficient tregon një përshtatje të mirë mes variablave brenda një faktori. (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1998). Bazuar në indeksin KMO (Kaiser – Meyer – Olkin) prej 0.652, ne jemi të sigurtë që të dhënat mbështesin përdorimin e analizës së faktorëve dhe na sugjerojnë që të dhënat mund të grupohen në një set më të vogël, të quajtur faktorë ose komponentë.

Testi i Bartletit 2 është sinjifikant ($P < 0.001$), pra analiza e faktorëve është e përshtatshme. Të gjitha pohimet grupohen në 4 komponentë bazuar në lidhjet korrelative mes tyre (shih Tabelën 2).

Tabela 1. Rotated Component Matrix[a]

	Komponenti			
	1	2	3	4
Mësuesi është i përgatitur në klasë.	.826			
Mësuesi është i qartë në dhënien e udhëzimeve si dhe shpjegon atë që pritet të jepet në detyra apo . . .	.684			
Unë kam mësuar shumë prej mësuesit për këtë lëndë.	.655			
Mësuesi përdor metoda mësimdhënie të tilla në klase, në mënyrë që ta bëjë lëndën sa më të kuptueshme. . .	.593			
Mësuesi vlerëson nxënësit drejt .	.515			
Mësuesi është fleksibël, në lidhje me përshtatjen ndaj nevojave të nxënësve.		.854		
Mësuesi më jep një feedback për detyrat e shtëpisë dhe projektet kështu qe unë mund të përmireso . . .		.753		
Mësuesi i inkurajon nxënësit për t'u shprehur dhe të jenë aktiv në klasë.		.645		
Mësuesi është krijues në zhvillimin e aktiviteteve dhe mësimit.		.590		
Mësuesi jep vlerësimet reale në një kohë të caktuar.			.901	
Mësuesi e manaxhon mirë kohën.			.778	
Mësuesi ka procedura të qarta, në mënyrë që nxënesit të mos humbasin kohë.			.627	
Mësuesi planifikon kohën gjatë mësimit, si dhe jep detyra në mënyrë të tillë që të ndihmojnë nxënë . . .				.819
Mësuesi e njeh mirë lëndën e tij.				.709
Mësuesi është i organizuar mirë dhe i rregullt.				.689
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax ëith Kaiser Normalization.				
a. Rotation converged in 14 iterations.				

Faktorët emërohen mbi bazën e peshës së variablave të lidhur, p.sh. faktori i parë emërohet mbi bazën e pohimit me lidhjen më të lartë korrelative.

Duhet nënvizuar që përqindja totale e variancës së shpjeguar është 74.189 (shih tabelën 2), zgjidhja kënaq të dy kriteret Kaiser; të zgjedhjes vetëm të atyre vlerave me një minimum 1 eigenvalue dhe "perqindja e variancës", e cila kërkon që faktorët e ekstraktuar llogarisin për një minimum prej 60 % përqind të variancës totale (Hair *et al.*, 1998).

Tabela 2.

Faktorët	Extraction Sums of Squared Loadings		
	Totali	% e Variances	% kumulative
1. Mësues i mirëpërgatitur	6.401	40.006	40.006
2. Mësues mirëkuptues e bashkëpunues	3.274	19.839	59.844
3. Vlerësimi i drejtë dhe i ndershëm	1.251	7.817	67.661
4. Mësues i mirëorganizuar	1.044	6.527	74.189

E njëta procedurë u përdor dhe për pjesen e dytë të pyetjeve. Bazuar në analizën e vlefshmërisë ku Cronbach Alpha = 0.914, në indeksin KMO (Kaiser – Meyer – Olkin) prej 0.767 dhe Testin e Bartletit 2, që është sinjifikant (P <0.001), aplikojmë analizën e faktorëve për 14 pohimet e dyta. Të gjitha pohimet grupohen në 3 komponente, bazuar në lidhjet korrelative mes tyre.(shih Tabelën 3).

Tabela 3. Rotated Component Matrix[a]

	Komponenti		
	1	2	3
Fjalët dhe veprimet e mësuesit përputhen.	**.792**		
Mësuesi është i gatshëm të mbajë përgjegjësi për gabimet e tij.	**.743**		
Mësuesiështë i gatshëm të mësojë nga nxënësit.	**.720**		
Mësuesi përpiqet të krijojë një model në lidhje me atë se çfarë pret ai nga nxënësit.	**.669**		
Mësuesi dëgjon pikëpamjet e nxënësve te tij, mund të mos jetë dakort me to, por ai...	**.633**		
Unë e besoj këtë mësues.	**.598**		

Sillet mirë me nxënësit dhe me personat e tjerë të stafit.	**.769**	
Mësuesi respekton opinionet dhe vendimet e nxënësve.	**.715**	
Është kënaqësi të jesh me mësuesin.	**.676**	
Mësuesi pëlqen dhe respekton nxënësit.	**.607**	
Mësuesi është i drejtë dhe i vendosur pa qënë shumë strikt.	**.596**	
Mësuesi është i ndjeshëm ndaj nevojave të nxënësve.	**.554**	
Mësuesi të ndihmon, kur i kërkon ndihmë.		**.926**
Meëuesi është i qëndrueshëm dhe i drejtë në disiplinë.		**.718**

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax ëith Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

Tabela 4 jep emërtimët për secilin prej faktorëve.

Komponenti	**Extraction Sums of Squared Loadings**		
	Total	% e Variances	% kumulative
1. Mjedisi i mësimit	**6.927**	**49.480**	**49.480**
2. Bashkëpunimi dhe komunikimi	**1.634**	**11.674**	**61.154**
3. Ndihmesa për nxënesin	**1.173**	**8.378**	**69.532**

Pra siç shihet nga rezultatet e mësipërme, studentët vlerësojnë 7 faktorë, që korrespondojnë më 7 standartet, që ne do të përdorim si bazë për pyetësorët drejtuar mësuesve (vetëvlerësim), drejtuesve dhe prindërve.

Pyetësori përmbante dhe pyetje të hapura. Përgjigjet ishin të larmishme për pyetjen: **Çfarë vlerësoni më shumë te mësuesi juaj?**

U përzgjodhën 3 përgjigjet mësinjifikative dhe përgjithësuese:

- *Fakti që mundohen, jo vetëm me shpjegu mesimin , por edhe me ken pjesë e edukimit tonë të përgjithshëm.*
- Është këshillues shumë i mirë dhe na e komunikon mësimin shumë qartë.
- *Përgatitjen e mirë, aftësitë e mësimdhënies dhe shembullin e mirë qytetar.*

Pyetësorët drejtuar mësuesve, drejtuesve dhe prindërve, kishin pyetje të njëjta, bazuar në 7 standarte[5].

Tabela 5. Descriptive Statistics

	Prindërit	Std. Deviation	Drejtuesit	Std. Deviation	Vetë – vlerësimi	Std. Deviation
STANDARTI 1: NXËNËSIT Mësuesit kuptojnë zhvillimin dhe te nxënit e nxënësit dhe respektojnë divers . . .	2.56	.500	2.78	.449	3.43	.496
STANDARTI 2: PËRMBAJTJA Mësuesit dinë dhe kuptojnë elementet e përmbajtjes, për të cilat ato kanë p . . .	2.44	.500	2.79	.471	3.50	.501
STANDARTI 3: VLERËSIMI Mësuesit kuptojnë dhe përdorin kritere vleresimi për të udhëzuar, për të nx . . .	2.56	.689	2.69	.606	3.43	.496
STANDARTI 4: UDHËZIMI / INSTRUKSIONI Mësuesit planifikojnë dhe japin objektiva që avancojnë mësimdhënien . . .	2.89	.316	2.53	.579	3.36	.480

5. A Guide to Teacher Evalutation; Yamina Bouchamma, Mario Godin dhe Charline Jenkins Godin; 2008; fq 50

STANDARTI 5: MJEDISI I MËSIMIT Mësuesit krijojnë mjedis të mësim - nxënies që përkrah nivele të lart . . .	2.11	.316	2.69	.492	3.14	.835
STANDARTI 6: BASHKËPUNIMI DHE KOMUNIKIMI Mësuesit komunikojnë dhe bashkëpunojnë me edukatorë, admi . . .	2.44	.500	2.64	.633	2.93	.705
STANDARTI 7: PËRGJEGJËSIA DHE NGRITJA PROFESIONALE Mësuesit pranojnë si të vërtetë përgjegjësinë . . .			2.68	.468	3.14	.351
Valid N (listë ise)						

Qëllimi ishte krahasimi i rezultateve të marra. Anketimi drejtuar prindërve tregoi që pyetësorët e prindërve vënë në dukje se ato vlerësojnë më shumë shkollën në tërësi, sesa performancën individuale të mësuesit. Pyetsorët për këtë temë tregojnë se prindërit i japin vlerë karakteristikave të mësuesit, që çuditërisht vijnë nga arritjet e nxënësve aftësitë e mësuesit për të promovuar kënaqësitë e nxënësit, trajtimin qytetar të tyre, mbështetje për mësimnxënien dhe komunikimin e bashkëpunimit efektiv me prindërit.

Thënie e një prindi

*"Shpeshhere femija im ndihet i n*ënvlerë*suar, pasi pavarësisht pregatitjes së saj, nuk i kushtohet vemendja e duhur për t*ë *shpalosur vlerat. Pavar*ësisht notave të saj të larta nuk ë*sht*ë pjesë *e aktiviteteve q*ë *të zgjerojë me shum*ë *njohuritë e saj."*

Pyetësorët drejtuar mësuesve dhe drejtuesve u analizuan së bashku me qëllim krahasimin e rezultateve.

Korrelacioni u llogarit për eksplorimin e nivelit të shoqërizimit mes vlerësimit të"Standartit 1,2,3,4,5,6,7 dhe tipit të dhënësit të përgjigjes mësues ose drejtues".

Tabela paraqet rezultatet e korrelacioneve për variablat e përdorur. (shih tabelën 6). Pra vlerësimi i standarteve 1, 2,3,4,7 dhe tipi drejtues ose mësues kanë lidhje

korrelative pozitive mesatare, pra mësuesit vlerësojnë veten maksimalisht, ndërsa drejtuesit i vlerësojnë ato mirë ose mjaftueshëm. Vlerësimi i standarteve 5 dhe 6 nuk kanë lidhje korrelative ose lidhje të dobët. Pra këto 2 standarte janë vlerësuar pothuajse njësoj nga të dy palët. Analiza e meposhtme verteton hipotezat e 1,2,3,4,7 dhe hedh poshtë hipotezat 5 e 6.

Tabela 6. Lidhja korrelative mes tipit drejtues/ mësues dhe standarteve

			Tipi mësues / drejtues	Standarti 1 : nxënësit	Standarti 2 : përmbajtja	Standarti 3 : vlerësimi	Standarti 4 : udhëzimi / instruksioni	Standarti 5 : mjedisi i mësimit	Standarti 6 : bashkëpu. Dhe komunik.	Standarti 7 : përgjegjesia dhe ngritja profesionale
Tipi mesues / drejtues	Pearson Correlation		1	.538**	.526**	.562**	.697**	.301**	.021	.612**
	Sig. (2-tailed)			.000	.000	.000	.000	.000	.623	.000
	Rezultati	Korrelacion pozitiv mesatar								
		Korrelacion pozitiv mesatar								
		Korrelacion pozitiv mesatar								
		Korrelacion pozitiv mesatar								
		Korrelacion i dobet								
		Nuk ka korrelacion								
		Korrelacion pozitiv mesatar								

Konkluzione

Metodat e vlerësimit të mësuesit luajnë një rol në përmirësimin e performancës së tij.

Matja e efiktivitetit të mësuesit është një çështje metodologjike, praktike, sociale dhe politike. Procedurat e vlerësimit të mësuesve realizohen në bazë të kritereve të vlerësimit. Instrumentet dhe burimet e informacionit përdoren për të vlerësuar mësuesin dhe rritur efektivitetin e tij. Sistemi i vlerësimit është i lidhur direkt me misionin e shkollës. Sistemi i vlerësimit është një proces në vazhdimësi.

Diferenca në vlerësim mes vetëvlerësimit të mësuesve dhe vlerësimit të drejtuesve (konkluzion nga gjetjet).

6.2 Rekomandime

Metodat e vlerësimit duhet të shkëputen nga vlerësimi tradicional dhe të mbështeten në metoda që rrisin efektivitetin e mësuesit. Drejtoritë arsimore duhet të bëjnë trajnime në punë për mësuesit dhe vlerësuesit, si dhe një përzgjedhje të duhur të mësuesve.

Menaxhim i shpejtë i performancës së dobët për ta zbuluar që në fillim në mënyrë që të gjendet një rrugëzgjidhje.

Matjet e efektivitetit të mësuesit (p. sh. protokollet e vëzhgimeve në klasë ose modelet e vlerës së shtuar) nuk janë të vlefshme për përcaktimin e mësimdhënies, sepse instrumentet përdoren vetëm për një qëllim të caktuar dhe vlefshmëria e tyre varet, nëse përdoren ashtu siç janë menduar. Një hap vendimtar për të përftuar informacion të vlefshëm është duke përcaktuar se çfarë është e rëndësishme dhe pastaj për të gjetur instrumentet e duhura për matjen e perfomancës së mësuesit. Matjet shumëfishe duhet të përdoren për të vlerësuar aspekte të ndryshme të mësimdhënies.

Tabela e mëposhtme mund të shërbejë si një guidë për përcaktimin e instrumentave të duhur të vlerësimit:

Tabela 7. Guidë për përcaktimin e instrumente**ve të duhura të vlerësimit**

Qëllimi i vlerësimit të efektivitetit të mësuesit	**Vlera e shtuar**	**Vëzhgimet e klasës**	**Analiza e objekteve**	**Portofoli**	**Vetëraportimi i mësuesve**	**Klasifikimi nga ana e nxënësve**	**Raporte të tjera**
Zbulon nëse niveli dhe instruksionet përputhen me arritjet specifike.	x						

Përcakton nëse nxënësit përmbushin pritshmëritë për rritjen e rezultateve.	x		x				
Mbledh informacion me qëllim që të sigurosh mësues të rinj të cilët identifikojnë pikat e forta dhe të metat.		x	x	X			x
Ekzaminon efektivitetin e mësuesit në rastet , kur nuk ka rezultate paraprake të testeve nga vitet e mëparshme, në mënyrë që të paragjykojmë arritjen e studentit (kërkohet për modelet e vlerës së shtuar).		x	x	X			x
Ekzaminon efektivitetin e mësuesit në lëndët joakademike p. sh. art, muzike, fiskulture.		x		X		x	x
Përcakton nëse një mësues është duke përmbushur pritshmërinë e performancës në klasë.		x	x	x		x	x
Përcakton tipet e ndihmës dhe të suportit që një mësues me performancë jo të kënaqshme mund të ketë nevojë.		x	x		x	x	
Mbledh informacion për të përcaktuar se çfarë mundësish të zhvillimit profesional për mësues etj.	x	x			x		x
Mbledh të dhëna për të bërë , ripërtërirë kontratat si dhe për marrjen e vendimeve.	x	x					x
Përcakton nëse performanca e mësuesit varet nga kompensimi apo pagesa shtesë.	x	x					
Mbledh informacion për aftësinë e mësuesit për të punuar në bashkëpunim me kolegët, për të vlerësuar nevojat, për dhënien e udhëzimeve të duhura për nxënësit që janë në rrezik.				x	x		x

Vërteton nëse një mësues komunikon në mënyrë efektive me prindërit.				x		x
Përcakton se si nxënësit dhe prindërit i përcaktojnë përpjekjet udhëzuese të mësuesit.					x	
Përcakton kush mund të cilësojë për t'u bërë një mentor apo lider i mësuesve.	x	x	x	x		x

Albana Bushati *Ka mbaruar studimet për shkenca filozofike e politike në 1990 në Univeristetin e Tiranës. Që nga shtatori 1990 ajo ka punaur si mësuese e filozofisë dhe sociologjisë në shkollën profesionale "Kolë Margjini" në Shkodër. Që nga viti 2012 ajo punon si drejtore e shkollës "28 Nëntori" në Shkodër. Ka kryer studimet Master në Shkencat e Edukimit pranë Shkollës së Lartë të Edukimit dhe në përfundim të studimeve ka mbrojtur tezën e e saj mbi metodat e vlerësimit të mësuesve.*
Kontakt: E-mail: albanabushati@hotmail.com - Tel: +355 692087177

REFERENCES

Baker, Frenk. B (2001). *The basic of item response theory,* second edition. USA: Eric Clearing House on Assesment and Evaluation.

Bouchamma, Y & Godin.M.& Godin, J.Ch. (2008); *A guide to Teacher Evaluation: Structured Observations for all Educators.* R&L Education

Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching.* ASCD.

Darling, H L. (1996) What matters most: a competent teacher for every child, Phi Delta Kappan, 78, pp. 193–200.

Jorgensen, D. L. (Ed.). (1989). *Participant observation: A methodology for human studies* (Vol. 15). Sage.

Hair Jr., J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., Black, W.C. (1998). Multivariate Data Analysis. 5th ed., Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.

Haefele,D.L (1993). *Evaluating Teachers:A Call for Change.Journal of Personnel Evalutation in*

Education.pp.21-31

OECD (2005). Teachers matter - atracting, development and retraining effective teachers. Brussels.

Peterson, K. D. (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices*. Corwin-volume discounts.

Peterson, K. D., Wahlquist, C., Brown, J. E., & Mukhopadhyay, S. (2003). Parent surveys for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, *17*(4), 317-330.

Training and Development Agency for Schools (TDA).2007). Professional standards for teachers: Why sit still in your career? London.

Burime nga Interneti

Adedoyin, O. O. (2010). Factor–Analytic Study of Teachers' Perceptions On Self-Efficacy In Botswana Junior Secondary Schools: Implications for Educational Quality. *European Journal of Educational Studies, 2*(2), 139-155. Retrieved March 14, 2012, from http://ozelacademy.com/EJES_v2n2_10.pdf

Rockoff, J. E. & Speroni, C. (2011). Subjective and objective evaluations of teacher effectiveness: Evidence from New York City. Columbia University. Retrieved September 20, 2012 from http://www.gsb.columbia.edu/faculty/jrockoff/papers/rockoff_speroni_feb_2011_2nd_revision.pdf.

Sawa, R. (1995). Teacher Evaluation Policies and Practices. Retrieved March 14, 2012, from http://saskschoolboards.ca/research/instruction/95-04.htm.

Sartain, L., Stoelinga, S. R., Brown, E. R., Matsko, K. K., Miller, F. K., Durwood, C. E., ... & Glazer, D. (2011). Rethinking Teacher Evaluation in Chicago. *Chicago: Consortium on Chicago School Research*.. Retrieved September 20, 2012 from http://ccsr.uchicago.edu/publications/Teacher%20Eval%20Final.pdf

Seminar
Workshop

LIDERSHIPI DHE MENAXHIMI I CILËSISË NË ARSIM

16 Nëntor 2013

Nën drejtimin e

Catherine Owen
School of Education
Durham University, United Kingdom

Organizatorë: Institucioni Universitar "Shkolla e Lartë e Edukimit" (ShLE) & Qendra për Arsim Demokratik (CDE), Tiranë; Durham University & University of Glasgow, UK.

Drejtuesja dhe folësja kryesore:
Catherine Owen, e cila drejton disa programe të Bashkimit Europian në lidhje me standardet, sigurimin dhe garantimin e cilësisë, menaxhimin dhe lidershipin e cilësisë në arsim.

Formati: Seancë plenare, sesione paralele dhe raportime në seancën përmbyllëse plenare

Pjesëmarrësit: Studiues dhe hulumtues, liderë, menaxhues dhe drejtues të arsimit, mësues

Numri i pjesëmarrësve: I kufizuar, maksimumi 90

Mënyra e regjistrimit: Në formë elektronike ose me aplikim në ShLE/CDE

Koha: 09:00 -15:00

Vendi: ShLE & CDE, Rruga Jordan Misja, Pallatet Gener 2, Tiranë

Për më shumë informacion:
Kontaktoni: tel: +355 (04) 44509011/12/13: 0686080934
Shkruani: e-mail: info.shle@cde.edu.al
Vizitoni: http//shle.cde.edu.al

Revista Shqiptare e Studimeve Arsimore

PËRMBAJTJA

Volumi 1 Numër 1 2013

6 *Bardhyl MUSAI*
Editorial

9 *Emine SADIKU-TEICHMANN & Gladiola POPA*
Gramatika e shqipes si gjuhë e huaj

25 *Osman BULESHKAJ*
Ndërtimi i kapaciteteve për lidershipin shkollor në Kosovën e pasluftës

49 *Brikena XHAFERI*
Vlerësimi në arsimin e lartë - studim i ndërmarrë në UEJL

62 *Gerda SULA*
Edukimi për të gjithë ndaj edukimit për çdo individ - rast studimor

76 *Eda VULA & Teuta DANUZA*
Perceptimi i drejtuesve të shkollave në Kosovë për përfshirjen e prindërve në qeverisjen e shkollës

94 *Albana BUSHATI*
Metoda për vlerësimin e efektivitetit të mësuesve

120 *Konferenca dhe seminare*

ISSN: 2309-2769

Çmimi 1000 Lekë / 8 Eur / 500 Den